

Kultura i Wychowanie

nr 1(21)/2022

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Kultura i Wychowanie

ISSN 2083-2923

nr 1(21) / 2022

Półrocznik pedagogiczny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor naczelny: dr Krzysztof Kamiński

Z-ca redaktora naczelnego: dr Elżbieta Woźnicka

RADA NAUKOWA

Przewodnicząca rady naukowej

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

Polska rada naukowa

prof. dr hab. Irena Adamek, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

prof. dr hab. Maria Szyszkowska, Uniwersytet Warszawski, Komitet Prognoz
„Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
(WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-
-Białej

Międzynarodowa rada naukowa

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnavie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 1(21)/2022

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

dr Grażyna Cęcelek, prof. PUB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

dr Agnieszka Domagała-Kręcioch, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

dr hab. Artur Fabiś, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

dr Teresa Janicka-Panek, prof. PUB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Helena Marzec, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Joanna Świędrak-Zawada, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

dr Joanna K. Wawrzyniak, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

strona www: www.pedagogika.pl

Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-222 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 64

tel./faks (42) 63 15 908; 63 15 926

wydawnictwo@ahelodz.pl

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2022

ISSN 2083-2923

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

Projekt graficzny okładki

Joanna Niekraszewicz

Redaktor prowadzący

Iwona Morawska

Redakcja językowa i korekta

Agnieszka Grusiecka (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

Opracowanie typograficzne i skład DTP

Monika Poradecka

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908

wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

Teresa Janicka-Panek		
	Pedagogika babcinego serca, czyli o wspomagającej roli dziadków w procesie wychowania dziecka i młodszego ucznia.....	9
Grażyna Cęcelek		
	Znaczenie kompetencji nauczycielskich w determinowaniu efektywności pracy szkoły	25
Grażyna Cęcelek, Małgorzata Gogolewska-Tośka		
	Rola edukacji medialnej w procesie przygotowania dzieci i młodzieży do racjonalnego korzystania z przestrzeni wirtualnej.....	37
Helena Marzec		
	Wizja przyszłości swojej rodziny w opinii dzieci z rodzin zamożnych	57
Katarzyna Miłek		
	Hidden facts. The modern family and its problems.....	77
Katarzyna Miłek, Mykola Orlykovskiy		
	Zarządzanie niepublicznym przedszkolem we współczesnych warunkach	89
Piotr Sarnowski, Anna Stelmaszczyk		
	Fonoholizm - uzależnienie naszych czasów	101
Agnieszka Krawczyk		
	Sposoby transmisji kultury pochodzenia w rodzinach żydowskich.....	125
Sebastian Taboł		
	Polsko-czeskie kontakty filozoficzne od czasów najdawniejszych do lat siedemdziesiątych XX wieku	143

Contents

Teresa Janicka-Panek		
	The pedagogy of a grandmother's heart, i.e., the supporting role of grandparents in the process of raising children and younger pupils.....	9
Grażyna Cęcelek		
	The importance of teaching competences in determining the effectiveness of school work.....	25
Grażyna Cęcelek, Małgorzata Gogolewska-Tońska		
	The role of media education in the process of preparing children and adolescents for the rational use of virtual space	37
Helena Marzec		
	The vision of the future of the family in the opinion of children from wealthy families	57
Katarzyna Miłek		
	Hidden facts. The modern family and its problems.....	77
Katarzyna Miłek, Mykola Orlykovskiy		
	Managing a private kindergarten in modern conditions	89
Piotr Sarnowski, Anna Stelmaszczyk		
	Phonoholism – a modern addiction	101
Agnieszka Krawczyk		
	Ways of transmitting Jewish culture in families of Jewish heritage.....	125
Sebastian Taboń		
	Polish-Czech philosophical contacts until the 1970s.....	143

Teresa Janicka-Panek  <https://orcid.org/0000-0001-7526-9002>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

e-mail: tpanek@pusb.pl

Pedagogika babcinego serca, czyli o wspomagającej roli dziadków w procesie wychowania dziecka i młodszego ucznia

Streszczenie: Celem artykułu jest podzielenie się przemyśleniami na temat roli dziadków (pradziadków) w procesie wychowania dzieci – wnuków (prawnuików). W pojęciu rodziny mieszczą się działalność oraz zadania, jakie pełni rodzina na rzecz swoich członków; odgrywa ona zasadniczą rolę w zaspokajaniu wszystkich potrzeb niezbędnych do prawidłowego życia wśród bliskich. W rodzinie dziecko uczy się podstawowych umiejętności życiowych, tam nabywa wzorce zachowań i kształtuje się jego osobowość.

To, jaki będzie charakter kontaktów, komunikacji relacji dziadkowie–wnuki, zależy w głównej mierze od dziadków, od tego, jak pojmują swoją rolę w rodzinie i jak będą chcieli ją pełnić. W artykule podkreślono trzy główne typy związków między dziadkami a wnukami, zaproponowane przez K. Appelt.

Słowa kluczowe: rola dziadków, współczesna rodzina wielopokoleniowa, funkcje dziadków (babci i dziadka) w rodzinie

Rodzina i jej funkcje – wprowadzenie

Rozważając rolę dziadków/pradziadków w procesie wychowywania i współwychowywania wnucząt/prawnucząt, mam na myśli nie tylko akt realnego istnienia tych podmiotów, którymi są wymienione osoby, ale pragnę też zwrócić uwagę na to, co jest w nim specyficzne, i przeanalizować oraz zbadać, czy fakt, że podmiotem są właśnie

* Teresa Janicka-Panek – doktor, prof. PUB (Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego, Instytut Nauk Społecznych), wykładowca pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej od 2007 roku, autorka i współautorka kilkunastu monografii, w tym tłumaczonych na język ukraiński; członek Kolegium Redakcyjnego czasopisma naukowego „Ridna Szkoła” (Kijów) i „Nowe Kolegium” (Uniwersytet w Charkowie), autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych, ośmiu programów nauczania początkowego, podręczników dla uczniów klas I–III. Zainteresowania naukowe: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, dydaktyka, dydaktyka kształcenia zintegrowanego, pedagogika porównawcza, bezpieczeństwo i higiena pracy w placówkach oświatowych. Prezes OR Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Piotrkowie Trybunalskim.

przedstawiciele najstarszego pokolenia w rodzinie, wnosi coś nowego w kształtujących się relacjach społecznych w tym niezwykle znaczącym środowisku wychowawczym, jakim jest dom¹. Dziadkowie i pradziadkowie współtworzą bezpośrednio lub pośrednio rodzinę wielopokoleniową i pełnią w niej istotne role. Wymieniani są w definicjach skupionych wokół pojęcia *rodzina*.

Strukturę rodziny określa się często jako: „liczbę i rodzaj pokrewieństwa członków rodziny (liczba dzieci, liczba innych krewnych), układ ich ról i pozycji społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siłę i układ więzi instytucjonalnych oraz psychicznych łączących poszczególnych członków rodziny, świadczących o większej lub mniejszej spójności rodziny, podział czynności oraz strukturę wewnątrzrodzinnej władzy i aurytetów, łączącą się dość ściśle z układem pozycji społecznych, a także wewnątrzrodziny rozkład miłości i względów oraz sieć wewnątrzrodzinnej komunikacji”².

Funkcje rodziny to cele, do których ona zmierza przez życie, działalność rodzinna oraz zadania, jakie pełni na rzecz swoich członków. W bogatej literaturze dotyczącej problematyki rodziny można znaleźć różne klasyfikacje funkcji. Między innymi, Zbigniew Tyszka wymienia ich dziesięć, ale łączy je w cztery zasadnicze grupy.

Większość klasyfikacji obejmuje zawsze te same bądź zbliżone cele, do których zmierza rodzina przez całe swoje życie. Dzięki funkcjom instytucjonalnym rodzina wtapia się i współpracuje z innymi rodzinami oraz grupami, tworząc społeczeństwo. Dzięki funkcji trwałości i zmienności zachowana jest prokreacja, socjalizacja i funkcja miłości. Rodzina powinna pełnić różnorodne funkcje wychowawcze, które będą przejawiały się na zewnątrz różnym stylem wychowania. Ważną rolą jest przekazywanie dziedzictwa kulturowego rozumianego jako nauczanie elementarnej wartości kultury ludzkiej. Rolą rodziny w sferze psychiczno-uczuciowej jest zagwarantowanie dziecku miłości, ofiarności i bezinteresowności. To także okazywanie szacunku, zaufania i pomocy. Na sferę społeczno-kulturalną składają się wartości społeczne, tradycje i obyczaje, jakie przekazywane są z pokolenia na pokolenie. To także przekazywanie dobrych zachowań, reagowanie na wzorce. W sferze świadomościowo-moralnej to uświadamianie potrzeby znajomości norm panujących w danej społeczności. Normy, które przekazują rodzice, najczęściej realizowane są przez ich dzieci i stanowią kodeks określający, co jest dobre, a co złe i co jest warte naśladowania. Według Jacka Marka Nogowskiego rodzina spełnia trzy podstawowe funkcje: prokreacyjną, wychowawczą i ekonomiczną³.

¹ Przyjęto rozumienie znaczenia *osoby* w aspekcie filozoficznym, co w interesujący sposób przedstawia W. Starnawski, powołując się na myśl Jana Pawła II. Zob. W. Starnawski, *Pedagogia osoby Jana Pawła II: interpretacja egzystencjalna*, Centrum Myśli Jana Pawła II: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2020, s. 35.

² Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002, s. 33.

³ J.M. Nogowski, *Rodzina – jej funkcje i zagrożenia*, „Studia Elckie” 2015, t. 17, nr 1/4, s. 161.

Dla opisywanego zagadnienia istotny wydaje się styl wychowania w rodzinie. Najczęściej wyróżnia się cztery następujące style wychowania, zawierające przestrzeń na włączenie się dziadków:

- obojętny, gdy nie stawia się żadnych wymagań i nie stwarza się dzieciom oraz młodzieży emocjonalnego oparcia w rodzinie;
- naiwny, gdy rezygnuje się z wymagań, chociaż rodzice usiłują stworzyć ciepłą atmosferę w rodzinie i są zaangażowani emocjonalnie;
- paradoksalny, gdy rodzice stawiają co prawda wymagania, ale nie zabezpieczają emocjonalnego klimatu i uczuciowego wsparcia;
- dojrzały, gdy jasne wymagania łączą się z gotowością do rzeczywistego dyskursu z dziećmi i tworzenia osobowego ciepła w rodzinie.

Rodzina swoim zachowaniem odgrywa zasadniczą rolę w zaspokajaniu wszystkich potrzeb niezbędnych do prawidłowego życia wśród bliskich i całego społeczeństwa. To w rodzinie dziecko uczy się podstawowych umiejętności życiowych i nabywa wzorce zachowań. Tu formułuje się jego osobowość.

Ważne są wzorce, które dziecko obserwuje w domu, a nie wiedza i przepisy, które wpajane są dziecku. Jak zauważają Krystyna Ostrowska i Maria Ryś „rodzinne środowisko, które tworzą mama i tata, określane jest mianem klimatu rodziny”⁴. Ważna jest wzajemna miłość, okazywanie sobie szacunku i wartości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Środowisko wychowawcze to także metody i techniki, którymi posługują się rodzice i dzieci, chcąc osiągnąć jakiś osobisty czy pozaosobisty cel⁵. Tam też dokonują się procesy socjalizacyjne, które są związane ze zjawiskiem dziedziczenia wartości i przystosowaniem ich do czasów współczesnych. Osoba, która pozbawiona jest przywiązania do wartości, ocenia i wartościuje ludzi, ich zachowania i reakcje tylko ze względu na korzyści oraz przyjemności. Ważne jest, aby młody człowiek umiał w przyszłości rozpoznawać i wybierać to, co wartościowe i dobre, a nie łatwe i przyjemne.

Wychowanie rodzinne, które wyraża się między innymi odpowiedzialnością za drugiego człowieka, okazuje się miłością, mądrością i doświadczeniem starszych ludzi. Te oddziaływania sprawiają, że dla dziecka rodzina jest najważniejszym miejscem rozwoju, edukacji, zaspokajania potrzeb fizjologicznych (sen, głód), potrzeb ludzkich (miłości, samorealizacji, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji). Wszystkie warunki, jakie tworzy rodzina, wzmacniają proces rozwoju dziecka.

Przeobrażenia, jakie dokonują się na przestrzeni lat, są następstwem przemian społeczno-gospodarczych zmieniającego się nieustannie świata. Te przemiany dodatkowo formułują nowe funkcje w procesie socjalizacji głównie najmłodszych członków rodziny. Wpływ tych czynników makrostrukturalnych powoduje, że role małżonków

⁴ K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 159–160.

⁵ Tamże.

ulegają zmianie. Rozwój osobowości dzieci, ich poglądy, wartości czy przekonania zależne są od systemu wartości uznawanego w domu oraz bazy materialno-bytowej.

Współcześnie występują rodziny partnerskie, w których oboje rodzice pracują zawodowo i w równym stopniu odpowiadają za rozwój rodziny. Jednakowo dzielą się obowiązkami i w równej mierze biorą odpowiedzialność za wychowanie swoich dzieci. Ten model rodziny nosi nazwę nowoczesnej, nuklearnej lub quasi-heterogenicznej. Zmiany w społeczeństwie (urbanizacja, procesy przekształceń w gospodarstwie) przyniosły także zmiany we współczesnych rodzinach. Wielu rodziców opóźniło czas rodzenia dzieci, stawiając na pierwszym miejscu swoją karierę zawodową lub inne czynniki osobiste. W konsekwencji relacje między rodzicami, rodziną, krewnymi i dziećmi uległy osłabieniu, a w niektórych przypadkach nawet pogorszeniu.

Dziadkowie a wychowywanie wnuków

Każdy człowiek pełni w życiu różne role społeczne, począwszy od roli małego człowieka, a skończywszy na roli dziadków (babci i dziadka)⁶. Zajmowana wraz z wiekiem pozycja społeczna narzuca jednostce reguły zachowania czy postępowania właściwe do zajmowanej pozycji. Dla większości ludzi najważniejsze są role rodzinne i zawodowe⁷. Role te najczęściej muszą być uwarunkowane więzami krwi. Bycie dziadkami/pradziadkami ma szczególne znaczenie, ponieważ zdarza się, że związane jest z procesem socjalizacji wnuków/prawnuków. Sposób bycia babcią lub dziadkiem w dużej mierze zależy od środkowego pokolenia, czyli rodziców.

Dla seniorów rodzina jest naturalnym środowiskiem wzrastania, ważne są więzi zarówno genealogiczne, jak i emocjonalne. Dlatego relacje pomiędzy wnukami a dziadkami są bezcenne. To oni często kochają miłością bezwarunkową i bezgraniczną, łagodzą konflikty dzieci z rodzicami. Pozycja dziadków na przestrzeni dziejów bardzo się zmieniła. Choć model rodziny wielopokoleniowej i wielodzietnej odchodzi w niepamięć, to i tak dziadkowie są ważnym podmiotem rodziny.

Obecni dziadkowie to często osoby aktywne zawodowo, spełniające swoje marzenia z młodości, młode duchem i sprawne fizycznie, korzystające z form wypoczynku, rekreacji i posługujące się nowoczesną technologią. Są wśród nich także osoby, które niekiedy nie potrafią pogodzić się ze starzeniem, którym starość wydaje się upokarzająca. Niemniej jednak obecność dziadków/pradziadków w rodzinie jest potrzebna, a właściwe kontakty z dziećmi sprawiają, że starsi przeżywają swoje życie jako wartościowe, a najmłodszy zdobywają dodatkowe doświadczenia.

⁶ Pod pojęciem dziadków (babci i dziadka) rozumiem także następny ich status, tj. pradziadków (prababcie i pradziadka).

⁷ B. Zięba-Kołodziej, *Rola dziadków w życiu rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 136.

To, jaki będzie charakter kontaktów, komunikacji w relacjach dziadkowie–wnuki, zależy w głównej mierze od dziadków, od tego, jak pojmują swoją rolę w rodzinie i jak będą chcieli ją pełnić. Dużo zależy jednak także od ich dzieci, od tego, czy pozwolą na częste i bezpośrednie kontakty dziecka z dziadkami i czy będą potrafili dostrzegać w nich pozytywne aspekty.

W literaturze psychologicznej Karolina Appelt wyróżnia trzy główne typy związków między dziadkami a wnukami:

1. Związek zdystansowany – dziadkowie to „mało znani dalecy krewni”, kontaktują się z wnukami stosunkowo rzadko i mają niewielki bezpośredni wpływ na ich życie, co jest wynikiem fizycznego lub/i emocjonalnego oddalenia. Ich stosunek do wnuków jest chłodny i zdystansowany. Nie postrzegają roli dziadka/babci jako znaczącej w ich życiu, są skupieni na sobie samych, karierze zawodowej, samorealizacji.
2. Związek zaangażowany – dziadkowie są „troskliwymi opiekunami”, współwychowują wnuki, są aktywnie zaangażowani w opiekę nad nimi, często zastępują zajętych głównie pracą rodziców. Nierzadko, pochłonięci troską o wnuki, zapominają o własnych potrzebach i zainteresowaniach.
3. Związek towarzyski – dziadkowie to „mądrzy towarzysze”, budują ciepłe relacje ze swoimi wnukami, poświęcają im dużo czasu, często je rozpieszczają, ale nie podejmują związanych z opieką nad nimi obowiązków, nie zastępują rodziców. Znajdują równowagę pomiędzy troską o innych a troską o siebie, swoje potrzeby i ulubione aktywności⁸.

We współczesnym świecie można zaobserwować zróżnicowanie rozwojowe dziadków, jak również ich dzieci. Ich rozwój zawodowy i prywatny wymusił zmianę życia. Współcześni młodzi ludzie coraz częściej życie zawodowe stawiają ponad życie rodzinne. Także współcześni dziadkowie są bardziej aktywni zawodowo, mają swoje zainteresowania lub angażują się w różne sfery życia społecznego. Wielu z nich, przechodząc na emeryturę, podejmuje dodatkowe formy zarobkowania lub spełnia się w działalności na rzecz innych (wolontariat, działalność społeczna).

Rola dziadków w rodzinie

Bycie dziadkiem czy babcią zależy od pozycji społecznej, jaką zajmuje człowiek, od oczekiwań społecznych, ale także, a może przede wszystkim, od samego człowieka – jego życiowej i społecznej aktywności, zaangażowania w kreację siebie i od ilości czasu wolnego, jaki można podarować innym, również od motywacji do podejmowania

⁸ K. Appelt, *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, [w:] A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.

nowych ról, odpowiedzi na sytuację życiową⁹. Dlatego też przyszli dziadkowie nie zawsze są zadowoleni z informacji o tym, że zostaną dziadkami; potrzebują czasu, by oswoić się z nową, dodatkową rolą.

Słownik języka polskiego definiuje znaczenie babci i dziadka następująco: „babcia – pieśczożliwie o babce – matce ojca lub matki, także o starej kobiecie, staruszce”; „dziadek – ojciec ojca lub matki, stary mężczyzna, staruszek”¹⁰. Teresa Kukołowicz, opisując dziadków, uważa, że są to osoby, które kształtują u wnuków ich tożsamość rodzinną, regionalną i narodową, przekazują historię swojego życia, podtrzymują kulturę wyrażającą się w pewnych prawdach życiowych, przyczyniają się do zachowania różnych obyczajów w rodzinie, są ośrodkiem rodzinnej informacji, a także moralnego i materialnego oparcia oraz pomocy dzieciom i wnukom¹¹.

Oddziaływanie rodziny, a w szczególności dziadków, ma pozytywny wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka i jest on ważny już na samym początku życia, gdzie dziecko przebywa w gronie najbliższych mu osób. Pierwszymi i chyba najważniejszymi osobami – wzorcami – są rodzice, rodzeństwo i dziadkowie. To oni wpływają na zachowania dzieci, na rodzaj kontaktów, szukanie pozytywnych autorytetów oraz szacunek do innych ludzi.

Dziecko, obserwując zachowania rodziców i dziadków, automatycznie uczy się, jak odnosić się do innych oraz reagować na pozytywne i negatywne zachowania. Spotkania rodzinne odpowiadają za podtrzymywanie tradycji nie tylko rodzinnych, ale i środowiskowych i kulturowych, a często religijnych i narodowych. Przekazywanie tego dziedzictwa pozwala na podtrzymywanie dalszej tradycji na następne pokolenia.

Role dziadków w rodzinach można opisać następująco:

1. Tworzenie atmosfery rodzinnej – dziadkowie stanowią punkt odniesienia, są szczególnie ważni w chwilach, kiedy rodzinę dosięgają problemy albo kiedy rodzina doświadcza zmian. Dziadkowie w kontaktach z wnukami są w stanie stworzyć niepowtarzalną atmosferę. Dzięki wolnemu czasowi, który posiadają, miłości, którą ich darzą i skoncentrowaniu niemalże całej uwagi na nich, są w stanie dać poczucie bezpieczeństwa, miłości i otwartości. Są świadectwem trwałości i kładą szczególny nacisk na dbałość o kontakty rodzinne. Przebywając w atmosferze stworzonej przez dziadków, świadomie jak i nieświadomie, dzieci przyjmują pewne wartości, wzorce postępowania, wysławiania się i pewien sposób bycia. Prześięgają pewną mentalnością. Wszelkie idee, cnoty, pojęcie dobra i zła wpływają na kształtowanie dalszych dobrych lub złych skłonności, przyzwyczajzeń i sposobów bycia.
2. Obrona trwałości rodziny – dziadkowie bronią trwałości rodziny, zapewniając ochronę i opiekę w niebezpieczeństwie. Zapewniają także wsparcie w czasie

⁹ B. Zięba-Kołodziej, dz. cyt., s. 137.

¹⁰ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1996.

¹¹ T. Kukołowicz, *Jakim wartościami poświęca się współczesny stary człowiek?*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 197.

- problemów finansowych lub tych, związanych z pracą zawodową. Dziadkowie w przeciwieństwie do zapracowanych i zagonionych rodziców mają więcej cierpliwości dla wnuków. Dzięki doświadczeniom, jakie zdobyli, wychowując własne dzieci, nie popełniają tyle błędów co młodzi, są najlepszymi pocieszycielami, opiekunami i powiernikami. Babcia i dziadek posiadają niesamowitą umiejętność słuchania. Są otwarci i zawsze chętni do pomocy, nie krytykują, jak zdarza się to rodzicom, nie wyśmiewają jak koledzy. Są towarzyszami rodziny w jej radościach i smutkach. Relacje z dzieciństwa stanowią podstawę więzi w latach późniejszych. Dziadkowie są ważni dla wnuków jako starsi członkowie rodziny i osoby bliskie. Te relacje sprzyjają właściwemu zakorzenieniu w przeszłości, w historii swojej rodziny oraz całego narodu, który jest rodziną rodzin. Dzięki tym relacjom łatwiej zrozumieć związki panujące w całym społeczeństwie i znaleźć w nim własne miejsce.
3. Rozwiązywanie problemów rodzinnych – dziadkowie są często sprawiedliwymi sędziami w sporach między rodzicami a dziećmi i pełnią rolę negocjatorów w trakcie konfliktów. Łagodzą konflikty dzieci z rodzicami. Są w stanie wyciszyć negatywne emocje powstałe w wyniku jakichś niepowodzeń. Sami, mając większą świadomość popełnionych błędów wychowawczych, próbują usprawiedliwić i rzucić więcej światła na takie czy inne postępowanie rodziców dziecka. Namawiają je do tego, aby spojrzeć na problem z innej strony. Nie oceniają pochopnie. Radzą, by uspokoić emocje i dopiero podjąć właściwą decyzję. W takich sytuacjach pomagają wnukom zrozumieć, że rodzice chcą dla nich dobrze.
 4. Przekazywanie tradycji rodzinnych – babcia i dziadek stanowią ogniwo łączące rodzinę jako całość. Tradycja oznacza przede wszystkim idee, postawy, przyzwyczajenia, sposoby bycia i działania, które przechodzą w sposób świadomy, a częściej nawet nieświadomiony, z pokolenia na pokolenie. Dziadkowie przekazują wiedzę z pokolenia na pokolenie, opowiadają o swoich przodkach, kultywują tradycje rodzinne. Dzieci chętnie słuchają tych opowieści. Taka postawa pozwala na nawiązanie nici porozumienia, której nie można nawiązać z inną osobą z rodziny. Ze względu na swoją rolę społeczną dziadkowie pomagają rodzinie dostrzec ciągłość między przeszłością a teraźniejszością, są cennym skarbem wiedzy na temat przeszłości rodziny. Przekazują tradycję wnukom. Pełnią ważną rolę scalającą rodzinę, dzięki czemu zarówno wnuki, jak i cała rodzina mają silniejsze poczucie więzi i wspierania się wzajemnie. Wzmacniają więź między pokoleniami. Kształtują poczucie trwałości rodziny. Dzięki pradziadkom i dziadkom dzieci zyskują poczucie zakorzenienia, które jest niezmiernie ważne dla kształtowania swojej tożsamości. To babcia i dziadek gromadzą oraz przechowują rodzinne pamiątki i potrafią najpiękniej o nich opowiadać. Towarzystwo dziadkom i pradziadkom rozwija wyobraźnię dzieci, przygotowuje je na trudny moment rozstania. Odzwierciedleniem

tego może być pytanie mojego siedmioletniego wnuka, zadane w interesującej dla niego sytuacji: „Babciu, dlaczego Pan Jezus wymyślił to umieranie?”

Zarówno babcie, jak i dziadkowie potrzebują czasu, aby nauczyć się swoich nowych, czasami zaskakujących ich ról. Nie wystarczą więzy krwi, aby móc być dobrym dziadkiem lub dobrą babcią. Kobiety szybciej i łatwiej wchodzi w rolę babć. Jednak doświadczenie i mądrość życiowa stanowią często fundament i atuty w pozytywnych interakcjach między dziećmi i wnukami. Babcie w momencie pojawienia się wnuków na świecie czują potrzebę pomocy i opieki nad nowym członkiem rodziny. Często chcą w pełni zaangażować się w opiekę nad dzieckiem i poczuć się spełnione. Przekazują niesamowitą wiedzę z życia codziennego, a tym samym są pierwszymi nauczycielkami przyszłego dorosłego życia¹².

Dziadkowie zaś stają się największym męskim autorytetem, znają wiele ciekawych historii, uczą majsterkowania, zarażają swoim hobby. Mają więcej cierpliwości i korzystają z bagażu własnych doświadczeń uzbieranych podczas wychowywania własnych dzieci. Często to oni są „drogowskazami” dla najmłodszego pokolenia, przekazują zasady moralne, pracowitość i co najważniejsze – znajomość dziejów rodziny. Są źródłem wsparcia, akceptacji i zrozumienia. Kochają swoich wnuków miłością bezwarunkową. Ten rodzaj miłości jest inny niż uczucie rodziców czy rodzeństwa. Współczesne młode małżeństwa są mocno zaangażowane w pracę zawodową, zaś cała działalność pielęgnacyjno-opiekuńcza wobec dzieci spoczywa na dziadkach¹³.

Nie zawsze wykorzystywane są w rodzinach zasoby osób starszych, tworzących bogaty kapitał socjalizacyjny dla kolejnych pokoleń. Może to być spowodowane różnorodnymi przyczynami, w tym błędami popełnianymi przez wszystkie podmioty zaangażowane w proces wychowywania, na przykład:

- dziadków – nieumiejętność słuchania, oburzanie się, krytykowanie, niechęć do terażniejszości, tendencje do pouczania, dążenie do roli eksperta w rodzinie,
- wnuków – mały szacunek dla doświadczenia i zasług, lekceważenie przeszłości, pośpiech, fascynacja sobą, infoholizm, uzależnienie od mediów,
- rodziców – ograniczających i marginalizujących kontakty dzieci z dziadkami, niszczących autorytet dziadków/pradziadków, traktujących osoby starsze przedmiotowo.

Może to prowadzić do osłabienia więzi zarówno między dziadkami a wnukami, jak i między dziadkami a ich dziećmi. Może to również ograniczyć rozwój dziecka w różnych formach jego aktywności. Przejmowanie przez dziadków obowiązków ról rodzicielskich może bowiem mieć formę:

¹² O odmiennych rolach babć i dziadków pełnionych w rodzinie można przeczytać między innymi w publikacjach autorstwa A. Brzezińskiej, K. Appelt, J. Piety i innych.

¹³ Interesujących danych z tego zakresu dostarcza I. Kiełtyk-Zaborowska, *Rodzina w cieniu eurosieroctwa czy eurosieroctwo w cieniu rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Piotrków Trybunalski 2021.

- oficjalną – dziadkowie stają się rodziną zastępczą dla wnuków, którym ich rodzice, z różnych powodów, nie są w stanie zapewnić prawidłowych warunków rodzinnych,
- nieoficjalną całościową – odsunięcie się lub odsunięcie rodziców od sprawowania opieki nad dziećmi; taka sytuacja może być zawiniona przez rodziców, zaabsorbowanych pracą lub zabawowym stylem życia, bądź też przez dziadków dążących do zaspokojenia własnych potrzeb i ambicji, krytycznie nastawionych wobec swoich dorosłych dzieci w ich rolach rodzicielskich,
- nieoficjalną częściową – pomoc dorosłym dzieciom w opiece i wychowaniu ich potomstwa, dopełnianie, ale nie zastępowanie ról rodzicielskich.

Harmonijne współżycie może być wspólnym dobrodziejstwem dla obu stron. Może dostarczyć cennych i mądrych wartości zarówno dla dziadków, jak i wnucząt. Miłość dziadków jest bardziej świadoma, dojrzała i dlatego częściej inna niż miłość, którą obdarzali swoje dzieci. Ta miłość jest równie silna jak do własnych dzieci.

Najlepszą formą kontaktów są związki zaangażowane, które polegają na uczestnictwie w wychowywaniu, na przyjaznych stosunkach wynikających z bliskości i zaufania. Funkcję socjalizująco-wychowawczą dziadkowie mogą realizować przez organizowanie interesujących zajęć, takich jak spacer, prace w domu, oraz poprzez przekazywanie nowych wiadomości i ciekawostek, realizowanie wspólnych przedsięwzięć, wprowadzenie wartościowych rytuałów, na przykład wspólnych niedzielnych obiadów.

Ważna jest rola dziadków podczas rozwodów rodziców oraz podczas zakładania przez rozwiedzionych nowych związków. Stosunek dzieci do dziadków jest często odbiciem lustrzanym stosunków rodziców do przedstawicieli starszego pokolenia. Współczesne rodziny dotykają różne przeobrażenia zarówno ekonomiczne, jak i obyczajowe. Wszystkie te zmiany zachodzące na przestrzeni dziejów modelują zwyczaje i zachowania w rodzinach.

W kontaktach ze starszymi wnukami mogą powstać interakcje partnerskie czy przyjaźnie międzypokoleniowe. Z wiekiem jedni dla drugich stają się pomocnym wsparciem. W dobie techniki to wnukowie mogą pomagać wprowadzać seniorów w świat techniki i wirtualnej rzeczywistości, a dziadkowie potrafią łączyć mądrość życiową z należną i uzasadnioną tolerancją na zachowania, które drażnią rodziców.

Rola dziadków w procesie wychowania w świetle badań pilotażowych

Rodzina, przedszkole, szkoła, grupy rówieśnicze i inne oraz środowisko lokalne to główne środowiska wychowawcze, odpowiedzialne za wzory i sposoby zachowań. Styl, atmosfera życia w rodzinie decydują też o tym, jak dziecko, a później młody człowiek wykorzystuje zasób zdobytych doświadczeń, jak kształtują się jego ideały

i uczucia. Dziecko przejmując w swym postępowaniu główne wzory obserwowane w rodzinie¹⁴. Rodzina jako podstawowa komórka życia społecznego jest odpowiedzialna w dużej mierze za wychowanie człowieka. To ona powinna przygotować dziecko do życia w społeczeństwie.

Ważni w tym procesie są dziadkowie, którzy nierzadko więcej czasu poświęcają swoim wnukom niż sami rodzice. Jest to uwarunkowane licznymi obiektywnymi i subiektywnymi czynnikami.

Dla wielu starszych osób rodzina (dzieci i wnukowie) stanowi źródło siły, wsparcia, daje motywację do działania, zajmuje istotne miejsce w ich życiu. Prawidłowe relacje rodzinne przez okres wczesnej, a także późnej starości stanowią dla osób starszych podstawę ich prawidłowego funkcjonowania.

Pozytywne relacje dziadków z dziećmi i wnukami buduje często wzajemna lojalność i troskliwość. Otwartość dziadków na potrzeby wnucząt przyczynia się do stworzenia prawidłowych relacji i przekłada się na prawidłowe wychowanie. Spodziewamy się kontynuacji: jeżeli dziadkowie przekazywali swoim dzieciom prawidłowe wzorce, to ich dzieci prześlą je następnemu pokoleniu. Kontakty z wnukami wpływają na komfort psychiczny dziadków. Poczucie bycia przydatnym oraz okazywana miłość i pomoc innym osobom w rodzinie są ważnymi czynnikami psychicznej równowagi osób starszych i korzystnie wpływają na ich kondycję fizyczną. Dziadkowie są ważni dla swoich wnuków jako starsi członkowie rodziny i osoby bliskie. Właściwe relacje z nimi poszerzają krąg doświadczeń psychicznych i społecznych. Stwarzają także fundamenty kształtowania się poczucia zakorzenienia w rodzinie na przyszłość, jednocześnie sprzyjając rozwojowi tożsamości indywidualnej¹⁵. Dziadkowie są źródłem wsparcia w przeżywanych problemach i w przetwarzaniu stosunków z rodzicami.

Czas wolny ludzi starszych na przestrzeni ostatnich lat zmienia się; jeszcze parę lat temu osoby starsze postrzegane były jako mało aktywne ruchowo. Współcześni seniorzy włączają się w proces wychowywania wnucząt i własnych dzieci do rekreacji ruchowej. Wielu dziadków czas wolny spędza na „pilnowaniu” wnucząt, pragnie zastąpić go wspólnymi zabawami, grą w piłkę, spożytkować na bieganiu, zwiedzaniu i poznawaniu nowych miejsc, tworzeniu okazji do budzenia zaciekawienia i zainteresowań.

Wychowanie do rekreacji zaczyna się już w pierwszych latach życia dziecka (w rodzinie, w przedszkolu) i może być z pasją kontynuowane.

¹⁴ K. Smolik, *Czas wolny dziecka a praca zawodowa rodziców*, „Państwo i Społeczeństwo” 2011, R. 11, nr 3, s. 82.

¹⁵ M. Pieńkos, *Dziadkowie w wychowaniu wnuków na podstawie opinii osób młodych i starszych*, „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 2, s. 280.

Wyniki i wnioski z badań

Wyniki badań dowiodły, że teza główna, mówiąca o znaczącej roli dziadków w opiece i wychowywaniu wnucząt, potwierdziła się.

Dziadkowie najczęściej spędzają z wnukami czas na spacerach, wycieczkach, co umacnia ich więzi oraz buduje zaufanie. Seniorzy często pomagają przy odprowadzaniu bądź odbieraniu dziecka z przedszkola lub szkoły, oferują pomoc w odrabianiu pracy domowej, zwłaszcza podczas edukacji zdalnej. Z uwagi na to, iż obecnie maleje liczba rodzin wielopokoleniowych, żyjących w jednym domu, pomoc ta jest bezcenna. Wiele babć i dziadków pragnie zaszczyć swoje zainteresowania najmłodszymi członkami rodziny. Współczesne babcie zachęcają wnuki do spędzania wspólnych chwil w kuchni podczas gotowania i pieczenia oraz wydawania posiłków, w tym nakrywania do stołu. Wielu badanych seniorów spędza czas z wnukami w weekendy, ferie zimowe bądź w wakacje na wycieczkach rowerowych, spacerach, na wspólnych rozmowach i grach¹⁶. Coraz mniej popularne wśród najmłodszych dzieci i młodzieży stają się na przykład prace typu majsterkowanie czy kolekcjonerstwo. Wiele dawnych umiejętności zanika w sposób naturalny (tkactwo, hafciarstwo, szydełkowanie, fotografowanie, filatelistyka). Ta sytuacja jest szansą dla dziadków, aby w swoich wnukach wzbudzić zainteresowania wieloma umiejętnościami (zaszczyć hobby) w różnych dziedzinach nauki, techniki, gospodarki, sztuki i kultury oraz rekreacji. To jest ta nisza, którą mogą wykorzystać dziadkowie, współpracując ze swoimi dziećmi-rodzicami i wnuczętami. Badani podali, że wspólnie majsterkują, wykonują drobne naprawy, prace ogrodowe, porządki w pomieszczeniach gospodarczych, wędkują i wykonują inne czynności. Dziadkowie często „wchodzą w rolę” zapracowanych rodziców, kompensują czas, który powinni poświęcić dzieciom ich rodzice.

Badani dziadkowie to osoby w wieku między 50. a 60. rokiem życia (młodzi), co sprawia, że cieszą się oni aktywnością zawodową lub/i społeczną, nie są wykluczeni cyfrowo¹⁷. Wnoszą dużo spokoju, mają wystarczająco dużo czasu i siły, aby zaspokajać potrzeby małych wnucząt. Nieco inaczej może wyglądać diagnozowana sytuacja w przypadku, gdy dziadkowie są osobami starszymi. Stan zdrowia nie pozwala im włączyć się w dotychczasowym zakresie w relacje oraz obowiązki rodzinne.

Z obserwacji rzeczywistości wynika, że w wielu domach spędzanie czasu wolnego to uczestnictwo w kulturze masowej, ukierunkowanej na odbiór treści, na działania o charakterze towarzyskim i rozrywkowym przy małej kreatywności ze strony młodszych członków rodziny (rodziców dzieci w wieku przedszkolnym). Bardziej wartościowe działania poznawcze oraz wychowawcze proponują i podejmują dziadkowie.

¹⁶ I. Konieczna, *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.

¹⁷ Wiek dziadków/pradziadków jest zmienną, która w istotny sposób modeluje rolę seniorów w rodzinie.

Rola dziadków nadal wydaje się znacząca w procesie przekazywania wiedzy o przodkach i tradycjach. Z uwagi na to, że współczesne rodziny wielopokoleniowe nie mieszkają razem (pod wspólnym dachem), badani sygnalizują postępujące osłabienie więzi, stopniowy zanik tradycyjnych form i wartości rodzinnych, co niewątpliwie osłabia, a czasami wręcz niszczy spójność rodziny.

Dziadkowie oraz pradiadkowie są naturalnymi, domowymi nauczycielami/guwernerami historii, tradycji oraz zwyczajów. To z opowieści babci/prababci czy dziadka/pradiadka dzieci poznają dzieje swojej rodziny, uzupełniają lub/i tworzą drzewo genealogiczne, zdobywają ciekawe i unikatowe informacje o swoich przodkach i przeszłości rodziny. To właśnie seniorzy przechowują rodzinne pamiątki, stare fotografie, potrafią o nich interesująco opowiadać, wspominają osoby, z którymi są związane¹⁸. To z nimi zwykle wnukowie/prawnukowie odwiedzają rodzinne groby, by wspomnieć tych, którzy odeszli.

Współcześnie daje się zaobserwować, iż wielu młodych ludzi jest rozchwianych emocjonalnie, słabych psychicznie, często w ich domach stawia się na pracę, biznes, a rodzina i wychowywanie dzieci schodzą na plan dalszy. Wiele czynników wpływa na tę sytuację, między innymi powszechny brak czasu oraz szybkie i absorbujące tempo życia. Na tej podstawie przypuszczam, że to właśnie dziadkowie dadzą dzieciom stosowne wzorce. Analiza zebranych danych¹⁹ pozwoliła na sformułowanie następujących ustaleń:

- dziadkowie chętnie spędzają czas wolny na wspólnych zabawach z wnukami;
- umacniają więzi między pokoleniami, budują zaufanie;
- pomagają swoim dzieciom w wypełnianiu codziennych obowiązków;
- spędzając czas wolny z wnukami, przekazują im pozytywne wartości, podtrzymują tradycje rodzinne, okazują miłość i cierpliwość;
- sami chętnie korzystają z pomocy wnuków, zwłaszcza w zakresie nowoczesnych technologii;
- pomagają w wypełnianiu obowiązków rodzinnych, przedszkolnych i szkolnych, zwłaszcza podczas pandemii COVID-19;
- co trzeci senior jest codziennie „obecny” w życiu dziecka/wnucząt.

Dobrze byłoby, gdyby wzorce przekazywane były przez dziadków/pradiadków we współpracy z rodzicami wnuków; niezwykle trudne jest właśnie takie wypełnianie roli.

¹⁸ T. Janicka-Panek, *Dialog dorosłego z dzieckiem jako źródło wiedzy o rozwoju wychowanka oraz jego środowisku wychowawczym*, Referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej e-Konferencji Naukowej „Szkoła jako przestrzeń uczenia się oraz budowania dialogu edukacyjnego”, PUSB, 19.04.2021, w druku.

¹⁹ W badaniach (pilotażowych) wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankietowania i stosowny kwestionariusz. Wybór był celowy i obejmował ogółem 45 osób (30 kobiet i 15 mężczyzn); ankietowani to dziadkowie w przedziale wiekowym 50–60 lat; dziadkowie z wybranego przedszkola na terenie województwa łódzkiego.

Podsumowanie

Rozpatrywanie roli babci i dziadka w rodzinie ma dwa aspekty. Pierwsze podejście oznacza, iż dziadkowie mogą być źródłem miłości i zrozumienia dla wnuków (częściej tak odczuwają babcie) oraz źródłem wiedzy, mądrości i doświadczenia (częściej dotyczy to dziadków). Dziadkowie czują, że są potrzebni, bo opiekują się wnukami, czasem zastępują lub uzupełniają rodziców, są towarzyszami zabaw i przewodnikami. To buduje ich zadowolenie, powoduje wzrost poczucia własnej wartości. Jest jednak i ciemniejsza strona analizowanej sytuacji społecznej w rodzinach, gdyż dla wielu ludzi pojawienie się wnuków to wyraźny znak ich starzenia się. Ponadto między dziadkami i rodzicami mogą pojawiać się konflikty związane z metodami wychowania dzieci. Napięcia mogą ujawniać się także wtedy, gdy dochodzi do rozdźwięku pomiędzy oczekiwaniami rodziców oraz samych dzieci a aktywnością babci czy dziadka na polu zawodowym, towarzyskim, rekreacyjnym, medycznym czy społecznym.

Dziadkowie to zawsze ważne osoby znaczące dla wnuków, ale kontekst społeczny, w którym dzisiaj przebiega rozwój pokoleń, istotnie modyfikuje to znaczenie. Duże znaczenia ma także to, czy wielopokoleniowa rodzina mieszka razem, czy osobno i w jakiej odległości, gdyż te kryteria mają wpływ na częstotliwość kontaktów oraz formy wzajemnej współpracy i pomocy.

Unikalne aspekty roli dziadka/babci związane są z faktem, iż relacje dziadek/pradziadek-wnuk, babcia/prababcia-wnuczka są upośredniane przez środkowe pokolenie, czyli rodziców. Jak podkreśla Karolina Appelt²⁰, relacja między najstarszymi i najmłodszymi daje szansę na zachowanie dynamicznej równowagi między zmiennością świata, z którą zwykle lepiej radzą sobie młodszy, a stałością i ciągłością, której źródłem są starsi. Pozwala młodym nie zagubić się w świecie o niespotykanej nigdy dotąd dynamice zmienności, a starszym – twórczo adaptować się do zachodzących zmian.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Appelt K., *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, [w:] A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.
- Janicka-Panek T., *Dialog dorosłego z dzieckiem jako źródło wiedzy o rozwoju wychowanka oraz jego środowisku wychowawczym*, Referat wygłoszony podczas

²⁰ K. Appelt, dz. cyt., s. 15.

- Ogólnopolskiej e-Konferencji Naukowej „Szkoła jako przestrzeń uczenia się oraz budowania dialogu edukacyjnego”, PUSB, 19.04.2021, w druku.
- Kiełtyk-Zaborowska I., *Rodzina w cieniu eurosieroctwa czy eurosieroctwo w cieniu rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Piotrków Trybunalski 2021.
- Konieczna I., *Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.
- Kukołowicz T., *Jakim wartościom poświęca się współczesny stary człowiek?*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Nogowski J.M., *Rodzina – jej funkcje i zagrożenia*, „Studia Elckie” 2015, t. 17, nr 1/4.
- Ostrowska K., Ryś M. (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Pieńkos M., *Dziadkowie w wychowaniu wnuków na podstawie opinii osób młodych i starszych*, „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 2.
- Smolik K., *Czas wolny dziecka a praca zawodowa rodziców*, „Państwo i Społeczeństwo” 2011, R. 11, nr 3.
- Starnawski W., *Pedagogia osoby Jana Pawła II: interpretacja egzystencjalna*, Centrum Myśli Jana Pawła II: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2020.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1996.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002.
- Zięba-Kołodziej B., *Rola dziadków w życiu rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

The pedagogy of a grandmother's heart, i.e., the supporting role of grandparents in the process of raising children and younger pupils

Abstract: The aim of the article is to share thoughts on the role of grandparents (great-grandparents) in the process of raising children – grandchildren (great-grandchildren). After all, the concept of the family includes the activities and tasks that the family performs for its members; it plays an essential role in satisfying all the needs necessary for a proper life among relatives. It is in the family that children learn basic life skills, it is there that they acquire behaviour patterns and develop their personality.

The nature of the contacts and communication of the relationship between grandparents and grandchildren depends mainly on the grandparents, on how they understand their role in the family and how they will want to fulfil it. The article highlights three main types of relationship between grandparents and grandchildren, proposed by K. Appelt.

Keywords: the role of grandparents, contemporary extended family, functions of grandparents (grandmother and grandfather) in the family

About the Author

Teresa Janicka-Panek – dr, prof. PUSB, Stefan Batory State University, Institute of Social Sciences, lecturer in preschool and early school education since 2007, author and co-author of several monographs, including those translated into Ukrainian member of the Editorial Board of the academic journal *Ridna Szkoła* (Ukraine); dozens of academic articles, eight early learning curricula, textbooks for students in grades 1–3. Research interests: pre-school and early childhood education, didactics, didactics of integrated education, comparative pedagogy, occupational health and safety in educational institutions. President of the OR of the Society of Folk Universities in Piotrków Trybunalski.

Grażyna Cęcelek*  <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

e-mail: cecelek.gra@wp.pl

Znaczenie kompetencji nauczycielskich w determinowaniu efektywności pracy szkoły

Streszczenie: Potrzeby determinowane przez dynamikę oraz złożoność i zmienność współczesnego świata stanowią ważne wyzwanie dla współczesnych systemów edukacyjnych i tym samym dla nauczyciela, który stawiany przed coraz nowszymi, niełatwymi zadaniami i wyzwaniami, musi nieustannie modyfikować swój warsztat pracy oraz doskonalić kompetencje zawodowe.

Problematyce nauczycielskich kompetencji zawodowych poświęca się w związku z tym coraz więcej uwagi, uznając, że z powodu niepowtarzalności oraz nieprzewidywalności sytuacji edukacyjnych przygotowanie nauczyciela do pracy zawodowej powinno uwzględniać nie tylko kompetencje instrumentalne, ale także, a może przede wszystkim, kompetencje praktyczno-moralne. Zadania zawodowe realizowane przez nauczyciela determinowane są bowiem wyraźnie przez jego dyspozycje osobowościowe.

Nauczyciel kompetentny, odpowiednio przygotowany do podejmowania różnorodnych, edukacyjnych wyzwań stanowi fundament funkcjonowania współczesnej szkoły. Poziom nauczycielskich kompetencji zawodowych jest więc bardzo ważnym wyznacznikiem efektywności pracy instytucji szkoły.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, nauczyciel, uczeń, kompetencje, kompetencje nauczycielskie, efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego

Wprowadzenie

Dynamizm oraz zmienność współczesnej rzeczywistości to ważne i jednocześnie trudne przesłanki, z którymi musi mierzyć się współczesna szkoła oraz współczesny nauczyciel i które skłaniają wszystkich uczestników procesu edukacyjnego do

* Grażyna Cęcelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka monografii pedagogicznych oraz około 150 artykułów naukowych z pogranicza pedagogiki społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki bezpieczeństwa, a także z obszaru edukacji włączającej, edukacji permanentnej, e-edukacji, pedagogiki medialnej i doradztwa edukacyjno-zawodowego, opublikowanych w polskich i zagranicznych periodykach i monografiach naukowych.

zasadniczej reinterpretacji rozumienia edukacyjnej misji systemów dydaktyczno-wychowawczych.

Podstawowym zadaniem szkoły jest jej aktywne uczestnictwo w kreowaniu wszystkich podstawowych obszarów aktualnego oraz przyszłego funkcjonowania wychowanków. Wartością nadrzędną w obszarze funkcjonowania środowiska szkolnego jest efektywna realizacja idei rozwoju szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych, stanowiąca warunek niezbędny w procesie przygotowania młodych ludzi do doświadczania pełni życia, dokonywania świadomych wyborów oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Profesja pedagoga jawi się więc we współczesnych czasach jako zawód szczególnie trudny, wymagający realizowania różnorodnych, nierzadko złożonych i skomplikowanych zadań. Ważnym wyznacznikiem efektywności tych działań jest poziom reprezentowanych przez nauczycieli kompetencji zawodowych obejmujących zarówno obszar profesjonalnej wiedzy i umiejętności instrumentalnych, jak i zdolności oraz predyspozycji osobowościowych niezbędnych dla nawiązania wartościowej relacji z wychowankiem.

Szkoła jako ważne środowisko wychowawcze

Szkoła to obok rodziny bardzo ważne środowisko wychowawcze, realizujące jednocześnie funkcję dydaktyczną, które umożliwia dzieciom i młodzieży zdobycie wykształcenia oraz zawodu. Stanowi w związku z tym środowisko znaczące, jeśli chodzi o przygotowanie młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz do wkładu w rozwój społeczeństwa. „Szkoła stanowi instytucję społecznego kształcenia i wychowania. To drugie – po rodzinie – ważne środowisko wychowawcze, będące nośnikiem nie tylko wiedzy, ale również norm, zasad i wartości uspołeczniających”¹.

Według W. Okonia² szkoła współczesna pełni wiele ważnych funkcji, wśród których należy wymienić:

- przygotowanie wychowanków do życia w społeczeństwie: jest to pierwsza i najważniejsza funkcja szkoły, polegająca na podejmowaniu działań nastawionych na wychowywanie młodego człowieka na świadomego obywatela, członka społeczeństwa demokratycznego oraz człowieka uspołecznionego;
- przygotowanie wychowanków do życia indywidualnego: funkcja ta jest integralnie związana z funkcją poprzednią, bowiem wartość tego, co jednostka wnosi do życia społecznego jest determinowana jej umiejętnościami komunikowania się z innymi, poziomem psychicznego i fizycznego zdrowia, potrze-

¹ G. Cęcełek, *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 5.

² W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 313–324.

- bami kulturalnymi, wiedzą, doświadczeniem, zdolnościami, inicjatywą, twórczością, zaangażowaniem, charakterem;
- przygotowanie wychowanków do uczestnictwa w kulturze: celem tych działań jest przygotowanie dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze, co odbywa się w toku całego procesu edukacji, a więc zarówno poprzez nauczanie przedmiotów artystycznych, technicznych i wszelkich innych, jak i przez różne formy wychowania zbiorowego i indywidualnego; działalność ta z jednej strony polega na stwarzaniu warunków służących obcowaniu młodzieży z dobrami kultury oraz wartościami nagromadzonymi w przeszłości i tworzonymi współcześnie, a z drugiej strony umożliwia młodym ludziom wytwarzanie nowych dóbr i wartości;
 - przygotowanie wychowanków do życia w środowisku: wiąże się zarówno ze znaczeniem środowiska w życiu człowieka, jak i z zagrożeniami w jego rozwoju, które zaburzają proces socjalizacji oraz wychowania młodego pokolenia;
 - przygotowanie wychowanków do życia zawodowego: funkcja ta jest mocno ukierunkowana na przyszłość wychowanków, przygotowanie do świata pracy obejmuje przede wszystkim położenie w programach szkolnych nacisku na technikę oraz technologię, nauczanie o zawodach, zdobywanie doświadczenia na stanowisku pracy oraz kształcenie zawodowe.

W świecie współczesnym, coraz bardziej nieprzewidywalnym, charakteryzującym się ogromną dynamiką zmian, w którym „wczorajsze wypróbowane trasy zmieniają się z dnia na dzień w ślepe zaułki, a tradycyjne, kiedyś niezawodne wzory postępowania, zamiast zapewniać sukces, prowadzą do klęski”³ – coraz większego znaczenia nabiera szkoła preferująca kształtowanie umiejętności uczenia się, niezbędnych do optymalnego poruszania się w zmiennej i coraz bardziej wymagającej rzeczywistości, do trafnego identyfikowania własnych potrzeb i możliwości oraz do racjonalnego korzystania z ogromnych zasobów informacji. „Szkoła realizująca proces uczenia się uczniów stanowi miejsce inspiracji oraz odkrywania talentów i mocnych stron, a jednocześnie budowania właściwego poziomu poczucia własnej wartości wychowanków”⁴. Głównym filarem budowania kapitału intelektualnego we współczesnym świecie staje się bowiem połączenie pasji, kreatywności i talentu”⁵. Wiedza staje się niezwykle znaczącym zasobem, a nawet rodzajem kapitału wytwórczego. „Współczesne społeczeństwa określa się w związku z tym mianem społeczeństw wiedzy lub społeczeństw informacyjnych”⁶.

³ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011, s. 152.

⁴ G. Cęcelek, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 29.

⁵ J. Nowak, *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 64.

⁶ Z. Kawka, *Edukacja szansą na integrację społeczną*, [w:] M. Kozłowski (red.), *Edukacja jako szansa na integrację społeczną*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach, Skierniewice 2010, s. 40.

Podstawowym celem szkoły uczenia się jest „odejście od metodyki transmisji, dostawy i egzekwowania wybranych treści czy uznanych za najbardziej wartościowe algorytmów postępowania na rzecz otwartych przestrzeni (także fizycznych), w których uczniowie, bazując na indywidualnym potencjale, w optymalny dla siebie sposób będą rozwijać własne kompetencje, wykorzystywać osobiste predyspozycje oraz skutecznie zarządzać swoimi ograniczeniami i rozwojem”⁷. Formułą koncepcji kształcenia preferującej uczenie się jest kreacja edukacji nie tylko na możliwości dnia dzisiejszego, stawiającej na kształcenie zachowawcze, lecz także na możliwości i potrzeby jutra⁸. Konieczne jest więc otwarcie się na nowe sposoby działania pedagogicznego przygotowującego ucznia „do samodzielnego funkcjonowania w świecie, radzenia sobie z jego złożonością i kreowania nowych, optymalnych dla zmian rzeczywistości rozwiązań”⁹. Coraz większego znaczenia nabiera edukacja rozwijająca, oparta na aktywności wychowanka i ukierunkowana na wszechstronne wsparcie podmiotowe rozwoju dziecka oraz kształcenie do nieustannie zachodzących, dynamicznych zmian i przeobrażeń zachodzących w każdej dziedzinie społecznego funkcjonowania.

Specyfika pracy nauczyciela współczesnej szkoły

Przez wiele lat zawód nauczyciela traktowany był jako praca oparta przede wszystkim na dyrektywnym traktowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Współczesne czasy przyniosły wiele istotnych zmian w obszarze organizacji procesu edukacji oraz wychowania młodego pokolenia realizowanego przez instytucję szkoły. „Dziś ważniejsze jest myślenie rozwojowe, bazujące z jednej strony na budowaniu indywidualnych strategii zmiany, z drugiej na włączaniu każdego członka społeczności lokalnej w proces kreowania rzeczywistości szkolnej”¹⁰. Profesja pedagoga jawi się współcześnie jako zawód szczególnie trudny, ponieważ w niezwykle zmiennej rzeczywistości edukacyjnej oraz wobec zróżnicowanych potrzeb uczniów musi on podejmować niezrządkiem skomplikowane zadania i pełnić jednocześnie wiele funkcji. Często staje się on więc „organizatorem, partnerem prowokującym do konstruowania elementów wiedzy oraz osobą dostrzegającą indywidualne potrzeby wychowanków i podejmującą szeroko rozumiane działania o charakterze pomocowym, profilaktycznym, kompensacyjnym służące likwidowaniu wszelkich utrudnień i barier napotykanym przez wychowanków na drodze szkolnej edukacji”¹¹.

Aby kształtować „nowej jakości” człowieka radzącego sobie w zmiennych i coraz bardziej wymagających czasach, nauczyciel musi nieustannie poszerzać swoją wiedzę,

⁷ J. Kordziński, *Szkoła uczenia się*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2018, s. 24.

⁸ G. Cęcelek, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 8.

⁹ J. Kordziński, dz. cyt., s. 17.

¹⁰ Tamże, s. 78.

¹¹ G. Cęcelek, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 10.

doskonalic umiejętności i kompetencje społeczne. „Szkoła XXI wieku potrzebuje nauczycieli, którzy uczniów będą wspierać i od nich wymagać, którzy będą się wczuwać w ich sytuacje i ich wspomagać, jasno określając swoje warunki, na których uczniowie będą mogli polegać”¹². Od nauczyciela współczesnej szkoły wymaga się posiadania gruntownej wiedzy z obszaru wielu dyscyplin naukowych, oryginalnego sposobu myślenia i działania, taktu pedagogicznego, umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, umiejętności nie tylko przekazywania wiedzy, lecz także oddziaływania na wszystkie płaszczyzny życia wychowanków, zdolności do autorefleksji, samokrytyki oraz ciągłego, permanentnego samodoskonalenia¹³.

J. Szempruch¹⁴ zauważa, że w realiach dynamicznych zmian społecznych i edukacyjnych redefiniowana jest również rola nauczyciela, którego ważnym zadaniem jest rzetelny opis oraz objaśnianie rzeczywistości, wskazywanie kierunków zachodzących przemian, tworzenie idei i wartości o charakterze uniwersalnym, a także realizacja zadań eksperymentalno-doradczych i inicjowanie działań twórczych. Podkreśla on, że zadania takie może realizować tylko nauczyciel zaangażowany w życie społeczne, podejmujący wyzwania związane ze stymulowaniem kompetencji uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestnictwa w zmianach.

Nauczyciel współczesnej szkoły jest więc pedagogiem wyraźnie wykraczającym poza progi szkolne, otwartym na uczniów oraz ich problemy, a także na rodzinę i środowisko lokalne, pedagogiem dostrzegającym oraz potrafiącym wykorzystać potencjał tkwiący we wszystkich uczestnikach procesu edukacyjnego, stawiającym na partnerstwo edukacyjne oraz gotowym do wymiany doświadczeń i do permanentnego doskonalenia swoich kompetencji zawodowych¹⁵.

Istota i znaczenie nauczycielskich kompetencji zawodowych

W ostatnim czasie wiele uwagi poświęca się problematyce kompetencji nauczycielskich, poszerzając ich rozumienie z umiejętności instrumentalnych na całe doświadczenie zawodowe osób wykonujących zawód nauczyciela.

Kompetencje są na ogół rozumiane jako „zasoby kulturowe jednostki, jej strategie indywidualnego i społecznego działania, stosunek do wartości, umiejętność ciągłego uczenia się, które determinują jej szanse i aktywne postawy w grze społecznej”¹⁶.

¹² G. Chorab, *Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym*, „Szkoła. Zawód. Praca” 2017, nr 13, s. 45–46.

¹³ G. Cęcelek, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 62–63.

¹⁴ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 301.

¹⁵ G. Cęcelek, *Nierówności ekonomiczne a szanse edukacyjne i bezpieczeństwo społeczne dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2020, s. 127.

¹⁶ J. Bałachowicz, *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Wydawnictwo

W 2006 roku Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjęły zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, przedstawiając strukturę tak zwanych kompetencji kluczowych, do których należą:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna¹⁷.

Od czasu przyjęcia dokumentu zalecenia w nim zawarte stanowiły jeden z kluczowych dokumentów referencyjnych dla rozwoju kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje.

Obecnie, w związku z ciągłymi przeobrażeniami życia społecznego, również wymagania dotyczące kompetencji ulegają zmianom. W gospodarce opartej na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest kwestią kluczową, ale nie wystarcza, by zapewnić postęp i sukcesy. Istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej stają się więc takie umiejętności, jak: umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające to, czego się nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę.

W odpowiedzi na zmiany w społeczeństwie i gospodarce, z uwzględnieniem dyskusji o przyszłości pracy oraz w następstwie przeprowadzenia konsultacji publicznych dotyczących przeglądu zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych z 2006 roku uznano konieczność zmiany i aktualizacji zarówno zalecenia, jak i europejskich ram odniesienia dla kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie. Nowe zalecenie Rady Europy¹⁸ kładzie nacisk na kształtowanie nowych sposobów uczenia się na potrzeby społeczeństwa, które staje się coraz bardziej mobilne i cyfrowe. Technologie cyfrowe wywierają bowiem coraz istotniejszy wpływ na kształcenie, szkolenie i uczenie się, umożliwiając rozwój elastyczniejszych środowisk edukacyjnych, dostosowanych do potrzeb wysoce mobilnego społeczeństwa. W związku z rosnącą liczbą miejsc pracy poddanych automatyzacji oraz coraz większą rolą technologii we

Akademickie „Żak”, Warszawa 2018, cyt. za: M. Górowska-Felis, B. Platos, A. Rybińska, *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 92.

¹⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE L 394, s. 10.

¹⁸ Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE L C 189/1.

wszystkich dziedzinach pracy i życia, podkreśla się szczególne znaczenie kompetencji społecznych, obywatelskich i w zakresie przedsiębiorczości, które pozwalają zapewnić odporność i zdolność dostosowania się do zmian.

Dokument ten podkreśla konieczność rozwoju szerokiego spektrum struktur kształcenia, szkolenia i uczenia się – zarówno formalnego, pozaformalnego, jak i nieformalnego – w perspektywie uczenia się przez całe życie oraz ustanowienia wspólnego rozumienia kompetencji, które mogą wspierać przechodzenie pomiędzy różnymi strukturami uczenia się. Określa dobre praktyki mogące wyjść naprzeciw potrzebom kadry edukacyjnej, w której skład wchodzi nauczyciele, trenerzy, edukatorzy nauczycieli, kierownicy instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, pracownicy odpowiedzialni za szkolenie kolegów, badacze i wykładowcy akademicki, osoby pracujące z młodzieżą i edukatorzy osób dorosłych, a także pracodawcy i interesariusze rynku pracy. Odnosi się również do instytucji i organizacji, w tym partnerów społecznych i organizacji społeczeństwa obywatelskiego, które służą doradztwem i wsparciem w procesie podnoszenia kompetencji od najmłodszych lat przez całe życie.

Kompetencje nauczycielskie rozumiane są jako zbiór profesjonalnych zdolności i predyspozycji, którymi ma być obdarzony nauczyciel, aby móc efektywnie wykonywać swój zawód – nabywane są w procesie kształcenia, a także objawiają się jako jego talent¹⁹. E. Murawska²⁰ definiuje kompetencje jako strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej.

W rozumieniu A. Malec kompetencje zawodowe nauczyciela uwzględniają: wiedzę (na którą składa się znajomość problematyki przedmiotowej), uzdolnienia (czyli wszystko to, co związane jest z doskonaleniem oraz podnoszeniem poziomu umiejętności), umiejętności (pojmowane jako znajomość tematyki z danego zakresu) oraz cechy osobowości (inaczej rozumiane jako uwarunkowania psychiczne).

J. Madalińska-Michalak²¹ zauważa, że praca nauczyciela oraz wymagane od niego kompetencje oparte są na trzech podstawowych filarach:

- profesjonalnej wiedzy zawodowej (chodzi o wiedzę na temat ucznia, o znajomość treści nauczanego przedmiotu oraz o wiedzę metodyczną nauczania tego przedmiotu),
- profesjonalnej praktyce (obejmuje praktyczne przygotowanie nauczyciela do realizacji zadań zawodowych: dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych)

¹⁹ M. Takáčová, *Kompetencie učiteľa*, [w:] Z. Začlona (red.), *Kompetencie zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013, s. 27.

²⁰ E. Murawska, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003, s. 73.

²¹ J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N. Pikuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo Scriptum, Warszawa 2017, s. 29–55.

- z uwzględnieniem samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów),
- tożsamości zawodowej i zaangażowaniu (chodzi o umiejętności kierowania własnym rozwojem osobowym i zawodowym przez rozpoznawanie oraz analizowanie swoich potrzeb edukacyjnych, poszerzanie własnego uczenia się i podejmowanie różnorodnych, zarówno indywidualnych, jak i grupowych wyzwań zawodowych).

Wszystkie wymieniane obszary nauczycielskich kompetencji zawodowych stanowią ważne determinanty efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej i są ważnym elementem kreującym sukces edukacyjny i przyszlą pozycję społeczną uczniów. „Efektywność edukacyjna w dużym stopniu zależy od nauczyciela, jego przedsięwzięć, kompetencji i cech osobowości, a zwłaszcza jego umiejętności poszukiwania pogłębionych refleksji nad światem, szybkiego reagowania na wszystko, co postępowe, twórcze, przynoszące korzyści w rozwoju jednostki i społeczeństwa”²².

Nauczyciel niejednokrotnie daje także wychowankom jedyną szansę na poprawę ich losu. „Nauczyciel działający na rzecz zapewniania równości w dostępie do kształcenia dziecka biednego to nauczyciel wykraczający wyraźnie poza progi szkolne i podejmujący działania w oparciu o partnerstwo edukacyjne, rozumiane jako szczególny rodzaj relacji i współdziałania osób i grup tworzących trzy zasadnicze środowiska edukacji – rodzinę, szkołę i środowisko lokalne”²³.

W pracy nauczyciela współczesnej szkoły preferującej uczenie się i nastawionej na permanentny rozwój wychowanków oraz wyrównywanie ich szans edukacyjnych na uwagę w szczególności zasługują takie predyspozycje psychospołeczne, jak: umiejętności interpersonalne, przywódcze, negocjacyjne, umiejętności analizowania i diagnozowania, umiejętności planowania, zarządzania czasem, przestrzenią i informacjami, zdolność empatii, zyczliwość, samodyscyplina, świadomość etycznych i moralnych standardów czy też współtworzenie polityki oświatowej, a także odpowiednia kultura osobista i znajomość form dobrego wychowania, odpowiedzialność za wychowanie dzieci i młodzieży i wiele innych. Niezwykle ważne są również takie cechy, jak: empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, a także świadomość siebie i swojego systemu wartości, przeżywanie i okazywanie uczuć, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, jasne zasady etyczne oraz poczucie odpowiedzialności²⁴.

W działaniach tych niezbędna jest właściwa refleksja, umiejętność wykorzystywania posiadanych doświadczeń oraz podejmowania szybkich, profesjonalnych decyzji. Kreatywna i oparta na właściwej diagnozie potrzeb pomoc dla uczniów ze środowisk defaworyzowanych jest bowiem podstawowym warunkiem realizacji efek-

²² E. Dereń, *W trosce o nową jakość kształcenia nauczycieli. Proponowany model – paradygmat kształcenia nauczycieli*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013, s. 96.

²³ G. Cęcelek, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 95.

²⁴ Tamże, s. 83.

tywnego włączenia społecznego bazującego na właściwie zorganizowanym procesie kompensacyjno-destygmatyzującym i tym samym stanowi ważny wyznacznik efektywności pracy instytucji szkolnej.

We współczesnych czasach już nie wystarczy, aby nauczyciel był sprawnym dydaktykiem i skutecznym wychowawcą, potrzebny jest nauczyciel potrafiący przygotować wychowanków do radzenia sobie z różnymi trudnymi i nieprzewidywalnymi sytuacjami, do wykorzystania wiedzy w codziennym życiu, w procesie podejmowania nierzadko trudnych decyzji. Zakres wymagań stawianych osobom wykonującym zawód nauczyciela nieustannie się poszerza, co automatycznie przekłada się na konieczność permanentnego doskonalenia nauczycielskich kompetencji zawodowych.

Podsumowanie

Przed współczesną szkołą i współczesnym nauczycielem stawiane są coraz bardziej złożone wyzwania i wymagania, co wymaga podejmowania systematycznych działań na rzecz doskonalenia kompetencji nauczycielskich niezbędnych do podnoszenia efektywności pracy szkoły. Szkoła stanowi bowiem „środowisko wychowawcze, w którym dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia stanowi płaszczyznę działalności edukacyjnej, realizowanej przez nauczycieli, którzy nadają jej kształt, generują jej wymiary i zaopatrują ją w podstawowe wartości”²⁵.

Warto zauważyć oczywiście, że szkoła nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb uczniów, może jednak dążyć do kształtowania takiego środowiska wychowawczego, które będzie stanowić fundament dla procesu kształtowania inspirującej i kreatywnej przestrzeni dla rozwoju i wychowania młodego pokolenia, przygotowującej wychowanków do świadomego konstruowania swojej przyszłości, do zetknięcia się z przyszłością oraz aktywnego jej planowania i modelowania.

Kreatorem tych działań jest osoba nauczyciela oraz poziom jego kompetencji zawodowych, które w istotnym stopniu warunkują sprawność w organizowaniu zdarzeń oraz szeroko rozumianych procesów edukacyjnych.

Bibliografia

Bałachowicz J., *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2018.

²⁵ G. Cęcelek, *School as an Institution Helping the Young to Meet Their Future*, „Journal of Human Dignity and Wellbeing” 2016, No. 1(1).

- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011.
- Cęcelek G., *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Cęcelek G., *Nierówności ekonomiczne a szanse edukacyjne i bezpieczeństwo społeczne dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2020.
- Cęcelek G., *School as an Institution Helping the Young to Meet Their Future*, „Journal of Human Dignity and Wellbeing” 2016, No. 1(1).
- Chorab G., *Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym*, „Szkoła. Zawód. Praca” 2017, nr 13.
- Dereń E., *W trosce o nową jakość kształcenia nauczycieli. Proponowany model – paradygmat kształcenia nauczycieli*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowała, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013.
- Górowska-Felis M., Płatos B., Rybińska A., *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.
- Kawka Z., *Edukacja szansą na integrację społeczną*, [w:] M. Kozłowski (red.), *Edukacja jako szansa na integrację społeczną*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach, Skierniewice 2010.
- Kordziński J., *Szkoła uczenia się*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2018.
- Madalińska-Michalak J., *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N. Piłkuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo Scriptum, Warszawa 2017.
- Murawska E., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003.
- Nowak J., *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Takáčová M., *Kompetencie učiteľa*, [w:] Z. Začlona (red.), *Kompetencie zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE L 394.

Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE L C 189/1.

The importance of teaching competences in determining the effectiveness of school work

Abstract: The complexity and changeability of the contemporary world constitute an important challenge for contemporary educational systems and for teachers. In responding to new, difficult tasks and challenges, teachers must modify their work methods and improve their professional competences.

Increasing attention is paid to the issue of teaching professional competences, recognizing that due to the uniqueness and unpredictability of educational situations, the preparation of a teacher for professional work should take into account not only instrumental competences, but also, and perhaps above all, practical and moral competences. The professional tasks performed by a teacher are influenced by their personality dispositions.

A competent teacher, adequately prepared to take up various educational challenges, is the foundation of the functioning of a modern school. The level of professional teaching competences is therefore a very important determinant of the effectiveness of the school institution's work.

Keywords: school, education, teacher, student, competences, teaching competences, effectiveness of the didactic and educational process

About the Autor

Grażyna Cęcełek – doctor of humanities in the field of pedagogy, professor at the Stefan Batory University. She is the author and co-editor of pedagogical monographs and around 150 academic articles relating to social pedagogy, care and education, social rehabilitation, safety pedagogy, as well as in the area of inclusive education, permanent education, e-education, media pedagogy and educational and vocational counselling – published in Polish and foreign periodicals and academic monographs.

Grażyna Cęcelek*  <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

e-mail: cecelek.gra@wp.pl

Małgorzata Gogolewska-Tośka**  <https://orcid.org/0000-0003-1598-4391>

Akademia Finansów i Biznesu Vistula, Warszawa – Filia Akademia

im. Aleksandra Gieysztorza w Pułtusku

e-mail: m.gogolewska@vistula.edu.pl

Rola edukacji medialnej w procesie przygotowania dzieci i młodzieży do racjonalnego korzystania z przestrzeni wirtualnej

Streszczenie: Media elektroniczne stały się we współczesnym świecie ważnym filarem procesu edukacji i wychowania młodego pokolenia. Świat wirtualny stanowi bardzo ważną przestrzeń życiową i jednocześnie socjalizacyjno-wychowawczą dzieci i młodzieży. Również wsparcie procesu dydaktyczno-wychowawczego przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne jest już dość mocno zaawansowane i wciąż przybiera coraz to nowe formy oraz daje nowe, nieograniczone możliwości. Nie należy jednak zapominać, że korzystanie przestrzeni wirtualnej przez młodego człowieka obarczone jest także dość obszernym katalogiem zagrożeń i niebezpieczeństw.

Dlatego też niezwykle ważne są refleksje nad specyfiką procesu wychowania i kształcenia wspieranego przez internet i komputer. Za bardzo istotne z pedagogicznego punktu widzenia uznaje się edukowanie młodych użytkowników mass mediów w zakresie racjonalnego korzystania z możliwości przez nie oferowanych. Ogromną rolę w działaniach tych pełni właściwie zorganizowana i systematycznie prowadzona edukacja medialna.

* Grażyna Cęcelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka monografii pedagogicznych oraz ponad 100 artykułów naukowych z pogranicza pedagogiki społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki bezpieczeństwa, a także z obszaru edukacji włączającej, edukacji permanentnej, e-edukacji, pedagogiki medialnej i doradztwa edukacyjno-zawodowego – publikowanych w polskich i zagranicznych periodykach i monografiach naukowych.

** Małgorzata Gogolewska-Tośka – doktor nauk humanistycznych w zakresie nauk o polityce, nauczyciel mianowany I etapu kształcenia. Jest autorką i współautorką różnorodnych artykułów głównie o tematyce regionalnej. W ramach prowadzonych badań zajmuje się obszarami związanymi z edukacją elementarną.

Słowa kluczowe: media, mass media, multimedia, media elektroniczne, technologie informacyjno-komunikacyjne, przestrzeń wirtualna, cyberprzestrzeń, nauczyciel, edukacja medialna, kompetencje medialne

Wprowadzenie

Sieć internetowa stanowi dominującą przestrzeń życia dzieci i młodzieży i tym samym bardzo ważne środowisko wychowawcze. Specyfiką oddziaływań ze strony świata wirtualnego na młodych użytkowników jest ich intensywność i bardzo duża możliwość kreowania zachowania oraz kształtowania osobowości odbiorcy. Można pokusić się o stwierdzenie, że nowe media zawładnęły życiem młodych użytkowników, towarzysząc im codziennie i o każdej porze, a gwałtowny rozwój nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych narzucił odbiorcom audiowizualne doświadczenie świata. „Mass media rządzą się swoistymi prawami. Są one potężnymi środkami przekazu i jako takie kreatorami kultury popularnej, ale jednocześnie przez swe zróżnicowanie mogą służyć podnoszeniu kultury elitarnej. Charakteryzują się odrębnymi rodzajami, gatunkami i wyrazem artystycznym, a jako specyficzny rodzaj sztuki stanowią szczególne środowisko wychowawcze współczesnego człowieka”¹.

Dzięki nowoczesnym technologiom informacyjno-komunikacyjnym również edukacja zyskała wiele szans i możliwości. Bowiem na niebywałą dotąd skalę użytkownikom przestrzeni wirtualnej został umożliwiony dostęp do nieprzebranych zasobów informacji oraz narzędzi ułatwiających poszukiwanie, gromadzenie oraz przetwarzanie i przechowywanie określonych danych. Sieć internetowa stwarza także szanse dla prowadzenia edukacji w systemie zdalnym, stanowiąc tym samym fundament dla koniecznej we współczesnych, szybko zmieniających się czasach edukacji permanentnej. Mass media pełnią więc w pewnym sensie rolę edukatorów młodego pokolenia, wyraźnie zrywając z przestrzennymi i czasowymi ograniczeniami kształcenia i usprawniając procesy kształcenia szkolnego, jak też równoległego oraz ustawicznego. Udział mediów w procesach edukacyjnych jest także generatorem i jednocześnie rezultatem osłabienia monopolistycznej roli szkoły jako podstawowego źródła informacji. „Bez wątplenia technologia informacyjna wzbogaca warsztat dydaktyczny nauczyciela i ucznia, ale równocześnie pozwala na oderwanie kształcenia od tradycyjnej w swej istocie szkoły”².

Doceniając wszystkie przeogromne korzyści determinowane przez świat mediów elektronicznych dla procesów wychowawczych i edukacyjnych młodego pokolenia, należy dostrzegać także rozległy obszar różnorodnych niebezpieczeństw płynących z przestrzeni wirtualnej oraz podejmować wszelkie działania mające na

¹ J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 75.

² M. Tanaś, *Wprowadzenie*, [w:] M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 2005, s. 7.

celu identyfikowanie tych zagrożeń oraz wszechstronne edukowanie użytkowników nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w kierunku racjonalnego posługiwania się nimi zarówno w procesach edukacyjnych, jak również w obszarze codziennego społecznego funkcjonowania. Konieczne jest podejmowanie wszelkich działań nastawionych na kształtowanie umiejętności selektywnego odbioru i krytycznej oceny treści medialnych, przede wszystkim w celu przeciwdziałania akceptowaniu oraz naśladowaniu antywartości humanistycznych i zachowań antyspołecznych.

Technologia informacyjna fundamentem procesu współczesnej edukacji

Technologia informacyjna rozumiana jako „zespół wyspecjalizowanych urządzeń, których podstawą są komputery połączone w sieci i oprogramowanie służące procesowi komunikowania”³ zajmuje we współczesnych czasach niezwykle wysoką pozycję w technologii kształcenia. Dzięki możliwościom generowanym przez przestrzeń wirtualną, pozwalającym na dostęp do nieograniczonych zasobów wiedzy oraz narzędzi służących generowaniu, przetwarzaniu oraz wykorzystywaniu informacji w realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych, edukacja zyskała nowy, nieograniczony wymiar. Dynamiczny rozwój kształcenia multimedialnego rozumianego jako „koncepcja realizacji procesu nauczania, uczenia się lub samokształcenia, polegająca na kompleksowym stosowaniu funkcjonalnie dobranych tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych (mediów)”⁴ – stał się fundamentem dokonującej się w błyskawicznym tempie modernizacji procesu nauczania–uczenia się.

D. Siemieniecka⁵ zauważa, że internet umożliwia dostęp do informacji nie tylko w formie dokumentów tekstowych, ale również w formie multimedialnej postaci stron internetowych wzbogaconych elementami, takimi jak: ruchomy obraz, dźwięk, filmy, prezentacje, wskutek czego stanowi atrakcyjne źródło pomocy naukowych dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

J. Bednarek⁶ podkreśla, że kształcenie multimedialne wywodzi się z nauczania pogładowego i nawiązuje do idei przyswajania wiedzy i umiejętności w sposób aktywny, bowiem wykorzystuje zróżnicowane metody i środki, które pozwalają uczącym się nie tylko na przyswajanie gotowej wiedzy, ale także rozwiązywanie problemów, przeżywanie treści naukowych oraz bezpośredni udział w przetwarzaniu warunków otoczenia, poza tym ważnym atutem takiej formy kształcenia jest możliwość jednoczesnego

³ J. Gajda, dz. cyt., s. 135.

⁴ J. Bednarek, *Podstawy kształcenia multimedialnego*, [w:] M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 2005, s. 13.

⁵ D. Siemieniecka, *Internet w edukacji*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 109.

⁶ J. Bednarek, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 14.

oddziaływania na różnorodny zmysł i tym samym uruchamiania wielu torów przepływu informacji.

Rozwój nowoczesnych technologii cyfrowych generuje tworzenie nowych i coraz bardziej aktywnych form kształcenia, obejmujących między innymi odpowiednią selekcję i łączenie treści informacyjnych, którymi posługiwanie się w codziennej praktyce wymaga dobrej ich znajomości i odpowiednich kwalifikacji⁷. Edukacja oparta na wykorzystaniu środków informatycznych staje się więc niezwykle znaczącym czynnikiem pozwalającym przezwyciężyć bariery szkolnictwa konwencjonalnego i jednocześnie wartością wnoszącą wiele możliwości oraz korzyści w procesy współczesnej edukacji.

Wykorzystanie mediów elektronicznych umożliwia młodym ludziom łączenie ze sobą różnych form aktywności, np. „czatowanie” na komputerze przy jednoczesnym słuchaniu płyt i oglądaniu telewizji, co stanowi formę tak zwanej ponowoczesnej dystrybucji. Możliwość digitalizacji całej gamy różnych sposobów komunikacji (za pomocą pisma oraz form wizualnych związanych z ruchomym obrazem, muzyką, dźwiękiem oraz mową) przeobraża komputer w urządzenie dające możliwość tworzenia, przetwarzania, przesyłania, odbioru oraz tworzenia i produkowania przekazów i treści multimedialnych. Sytuacja taka determinuje zjawisko konwergencji, czyli zbieżności używania mediów, które coraz częściej pozostają w układzie komplementarnym, uzupełniającym się⁸.

J. Gajda⁹ wymienia następujące funkcje komputerowych programów dydaktycznych:

- przekazywanie nowych treści programu nauczania,
- aktualizowanie posiadanej wiedzy,
- kontrolowanie stopnia opanowania wiedzy oraz umiejętności,
- stymulowanie zainteresowań określoną dziedziną wiedzy,
- indywidualizacja procesu nauczania,
- komunikowanie się ucznia z komputerem.

Autor podkreśla, że to „w jakim stopniu i na jakim poziomie funkcje te są spełnione, zależy od kompetencji nauczyciela – od umiejętności dokonywania wyboru z bogatej oferty najlepszych programów, odpowiadających poziomowi intelektualnemu uczniów na danym szczeblu ich rozwoju, a także umiejętności efektywnego wykorzystania komputera w poszczególnych ogniwach procesu kształcenia”¹⁰.

W rozumieniu Z. Kramka i K. Smeli¹¹ do najważniejszych cech kształcenia multimedialnego zaliczyć należy:

⁷ G. Cęcelek, *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2012, nr 7(77), s. 87.

⁸ J. Izdebska, *Dziecko i świat mediów elektronicznych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 3, s. 8.

⁹ J. Gajda, dz. cyt., s. 138.

¹⁰ Tamże, s. 138.

¹¹ Z. Kramek, K. Smela, *Współczesne technologie kształcenia*, [w:] A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (red.), *Szkola a rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 116.

- aktywizację ucznia poprzez interakcyjność i konwersacyjność materiałów dydaktycznych,
- wykorzystanie wielu kanałów przekazu informacji,
- usprawnianie procesów przetwarzania informacji i komunikowania się,
- zapewnienie możliwości indywidualizacji procesu nauczania – uczenia się,
- zapewnienie dostępu do najnowszych źródeł wiedzy.

J. Bednarek i E. Lubina¹² zauważają, że nowoczesne technologie informacyjne wzbogacają możliwości zdobywania wiedzy oraz kształtowania umiejętności, pomagają w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, a także ułatwiają całościowe postrzeganie i radzenie sobie z niepewnością działania. J. Izdebska¹³ zwraca uwagę na ważny fakt, że technologie informacyjne pozwoliły nie tylko na dotarcie do obszarów niedostępnych dla tradycyjnych środków poznawania rzeczywistości, ale także na mierzenie i wizualizację takich danych, które znajdują się poza możliwościami percepcyjnymi człowieka. Sieć komputerowa umożliwia natychmiastowe interakcje z określonym miejscem na świecie, co stwarza możliwość „dotknięcia każdego punktu” dzięki urządzeniom elektronicznym. Rzeczywistość wirtualna pozwala przebywać w różnych miejscach na świecie, podglądać i ingerować w świat, który jest niedostępny dla bezpośredniej percepcji.

Praktyka edukacyjna, obserwacja codziennej rzeczywistości oraz analizy teoretyczne i badania empiryczne wskazują jednak, że mass media mogą się stać nośnikami zarówno wartości pozytywnych dla procesu rozwoju i wychowania młodego pokolenia, jak też oddziaływać o charakterze szkodliwym i destrukcyjnym.

Edukacja medialna szansą na racjonalne posługiwanie się mediami

Media elektroniczne stanowią dominującą przestrzeń życiową współczesnego człowieka, ponieważ wywierają niezaprzeczalny wpływ na sposób postrzegania rzeczywistości, myślenia oraz oceniania i wartościowania. „Nazywane czwartą władzą – obok tradycyjnej triady, czyli ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej – środki społecznego przekazu są de facto władzą pierwszą, gdyż w sposób decydujący wpływają na rozumienie i postrzeganie świata, sposób oceniania ludzi, faktów i zjawisk, kształtują światopogląd i opinię społeczną, a nawet wywierają wpływ na konkretne indywidualne wybory egzystencjalne, moralne, polityczne, religijne”¹⁴. Przestrzeń wirtualna charakteryzuje się generowaniem swoistych oddziaływań wychowawczych, polegających

¹² J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 112–113.

¹³ J. Izdebska, *Mass media i multimedia – dominująca przestrzeń życia dziecka*, [w:] E. Murynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 526.

¹⁴ G. Łęcicki, *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*, „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 3, s. 71.

na często okazjonalnym i nieświadomym kształtowaniu postaw i zachowań odbiorców oraz lansowaniu ich stylu życia.

Tak silne oddziaływanie przestrzeni multimedialnej na wychowanie, postępowanie i funkcjonowanie społeczeństwa stanowi warunek konieczny podjęcia działań mających na celu ukształtowanie umiejętności i kompetencji do prawidłowego, czyli rozumiejącego i krytycznego odbioru przekazów medialnych. Odpowiedź na szybko zachodzące zmiany technologiczne, z których racjonalne korzystanie wymaga odpowiedniego przygotowania technicznego oraz umiejętności związanych z krytycznym podejściem do nieograniczonych źródeł wiedzy i jej selekcjonowaniem – stanowi edukacja medialna.

Agnieszka Ogonowska podkreśla, że „nadawcy nie biorą odpowiedzialności za poziom wiedzy swoich odbiorców, a nawet często korzystają z ich niewiedzy i formułują przekaz tak, aby nie przekraczając granic etyki zawodowej oraz zachowując pozory obiektywności w przekazywaniu informacji, realizować własne cele ekonomiczne, polityczne i społeczne, wpływając przede wszystkim na opinię społeczną i jej przywódców”¹⁵.

Zgodnie z klasyczną definicją edukacji medialnej z 1989 r. celem działań z jej obszaru jest „rozwój pełnego i krytycznego rozumienia natury mass mediów, technik przez nie wykorzystywanych oraz ich wpływu”¹⁶, wzrost świadomości użytkowników mediów „w zakresie rozumienia i czerpania satysfakcji z tego, jak media pracują, jak tworzą znaczenia, jak są zorganizowane, jak konstruują rzeczywistość”¹⁷, a także „wyposażenie słuchaczy w umiejętność kreowania własnych produktów medialnych”¹⁸. Dziedzina ta wykorzystuje dorobek wielu nauk, takich jak: pedagogika, wiedza o kulturze, teoria literatury, socjologia, antropologia, politologia, historia sztuki i estetyka, filmoznawstwo, medioznawstwo, komunikologia oraz ich subdyscyplin, np. pedagogika mediów, socjologia mediów czy estetyka mediów¹⁹.

W literaturze można spotkać różne podejścia do definiowania oraz rozumienia istoty edukacji medialnej, przede wszystkim w zależności od tego, czy do jej obszaru zaliczane są przede wszystkim kompetencje służące do racjonalnego i świadomego korzystania z cyberprzestrzeni, czy kompetencje techniczne niezbędne do posługiwania się mediami, czy też jeden i drugi obszar kompetencji.

¹⁵ A. Ogonowska, *Edukacja medialna. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”, Kraków 2003, s. 28.

¹⁶ Media Literacy: Essentials Survival Skills for the New Millenium, http://www.oise.utoronto.ca/orbit/mediaed_sample.html [dostęp: 10.02.12], cyt. za: A. Ogonowska, *Edukacja medialna...*, dz. cyt., s. 10.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ A. Ogonowska, *Edukacja medialna...*, dz. cyt., s. 10.

B. Siemieniecki²⁰ zauważa, że ponieważ do świadomego i krytycznego odbioru komunikatów medialnych niezbędna jest zarówno wiedza o mediach w kontekście narzędzi komunikowania, jak też z zakresu wartości przekazywanych przez nie treści, trudno jest oddzielić w procesie edukacji przygotowanie do posługiwania się mediami jako narzędziami od przygotowania do świadomego odbioru i krytycznej oceny komunikatu nadawanego przez media. Autor podkreśla także, że we współczesnej szkole „przesadnie został położony nacisk na nośnik informacji, natomiast sfera kulturowa została zepchnięta na margines²¹”, co generuje daleko idące negatywne skutki dla procesów dydaktyczno-wychowawczych.

G. Łęcicki²² wskazuje na fałszywe koncepcje edukacji medialnej, które w jego rozumieniu zaciemniają i wypaczają jej obraz jako wyzwania stawianego przez współczesną cywilizację, wśród których wymienia:

- utożsamianie działań z obszaru edukacji medialnej z kształtowaniem umiejętności wykorzystania sprzętu audiowizualnego oraz odbiorników mass mediów (radia, telewizji, internetu) podczas procesu edukacyjnego;
- rozumienie edukacji medialnej jako nauki mającej zaznajamiać z technicznymi aspektami komunikacji społecznej, a więc z budową i funkcjonowaniem poszczególnych sprzętów i urządzeń, wykorzystywanych przez mass media;
- utożsamianie edukacji medialnej z umiejętnością posługiwania się komputerem;
- utożsamienie edukacji medialnej z edukacją poprzez mass media, rozumianej jako nośniki i przekazywniki wiedzy z rozmaitych dziedzin nauki.

W ujęciu tego autora podstawowym fundamentem edukacji medialnej jest kształtowanie wśród użytkowników przestrzeni wirtualnej, krytycznego i refleksyjnego odbioru przekazu medialnego. „Edukacja medialna jawi się więc jako istotna potrzeba nowoczesnego społeczeństwa o cechach demokracji komunikacyjnej, wymagającej nauczania krytycznego, selektywnego, aktywnego odbioru przekazów medialnych w celu rozpoznawania ich rzeczywistej treści i przesłania ideologicznego, zawierającego określoną wizję świata i człowieka²³”.

Ciekawą definicję edukacji medialnej prezentuje również A. Ogonowska, według której „edukacja medialna jest interdyscyplinarną dziedziną wiedzy teoretycznej i stosowanej, przy czym ta pierwsza (teoria) inspiruje rozwiązania dydaktyczne i psychoedukacyjne, zaś praktyka życia codziennego i wyzwania współczesności związane m.in. z dynamicznym rozwojem mediów motywują do nieustannych badań i tworzenia coraz bardziej nowoczesnych modeli i strategii kształcenia²⁴”.

²⁰ B. Siemieniecki, *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 137.

²¹ Tamże, s. 137.

²² G. Łęcicki, dz. cyt., 73–74.

²³ Tamże, s. 74.

²⁴ A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 10.

Według W. Strykowskiego²⁵ celem edukacji medialnej jest przygotowanie użytkowników mediów do ich odbioru oraz do posługiwania się nimi jako narzędziami intelektualnymi współczesnego człowieka. W ujęciu S. Dylaka²⁶ głównym celem edukacji medialnej jest kształtowanie umiejętności analizy, oceniania, wartościowania oraz tworzenia komunikatów medialnych, a przede wszystkim edukowanie w wymiarze wartości i działań człowieka.

A. Ogonowska²⁷ uważa, że nadrzędnymi hasłami działań związanych z edukowaniem medialnym (na każdym etapie i w każdej formie kształcenia) są następujące działania:

- uczenie o mediach, obejmujące następujące zagadnienia: cechy i typy mediów, związki i relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi mediami (np. problemy konwergencji mediów, synergii mediów, koegzystencji starych i nowych mediów, multimediów, hipermediów, intermediów i intermedialności), związki i relacje między poszczególnymi produktami medialnymi oraz kulturowymi, strategie komunikacyjne (odbioru, tworzenia i dystrybucji informacji) w poszczególnych mediach oraz formy i rezultaty komunikacji pomiędzy ich użytkownikami w przestrzeni realnej i wirtualnej, społeczne konteksty odbioru przekazów medialnych (np. odbiór kinowy, odbiór telewizji w domu, korzystanie z telewizji internetowej czy mobilnej) i ich wpływ na dekodowanie i użytkowanie tych produktów, instytucjonalne ramy korzystania z dostępnej oferty medialnej, formy przekazów medialnych i związki między nimi, metody badania przekazów medialnych (np. filmu, programu telewizyjnego, fotografii, blogu), teorie mediów i procesów komunikowania, wiedza z zakresu teorii mediów, teorii filmu, historii mediów oraz nauki o komunikowaniu;
- uczenie przez media skupiające się na problematyce: przekazów medialnych jako źródeł wiedzy społecznej, strategii poszukiwania i oceny rzetelności, wiarygodności danych oraz źródeł ich pochodzenia, edukacyjnej i socjalizacyjnej funkcji mediów, kulturotwórczej roli mediów, funkcji mediów w kształtowaniu tożsamości (indywidualnej, grupowej, społecznej, kulturowej) ich użytkowników, wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej do uczenia innych przedmiotów w obrębie tzw. dydaktyk przedmiotowych (np. języka obcego, ojczystego, wiedzy o społeczeństwie, informatyki, plastyki), tworzenia i posługiwania się dostępnymi na rynku multimedialnymi programami edukacyjnymi, stosowania mediów do realizacji celów indywidualnych i grupo-

²⁵ W. Strykowski, *Potrzeba i program edukacji medialnej*, [w:] W. Strykowski, A. Zajac (red.), *Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oświacie*, Wojewódzki Ośrodek Kultury w Tarnowie, Tarnów 1995, s. 28.

²⁶ S. Dylak, *Kompetencje medialne jako ważny nurt w edukacji humanistycznej*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2004, s. 99–100.

²⁷ A. Ogonowska, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 31–36.

wych, e-learningu i kształcenia na odległość, wykorzystywania mediów do celów terapeutycznych i rewalidacyjnych (np. u osób z deficytami słuchu, mowy czy uwagi), korzystania z mediów do celów ewangelizacyjnych, posługiwania się mediami w procesie tworzenia, przechowywania, dystrybucji i promocji współczesnej sztuki;

- uczenie dla mediów polegające na realizacji strategii ustawicznego rozwijania kompetencji medialnej i informacyjnej wśród użytkowników mediów (w różnych grupach wiekowych i zawodowych oraz w obszarze różnych form edukowania), aby stali się oni świadomymi konsumentami i producentami oferty medialnej, zdobyli wiedzę i praktyczne umiejętności jej zastosowania w dziedzinie etyki mediów oraz ochrony własności intelektualnej, nabyli umiejętności kooperacji z innymi użytkownikami mediów w celu rozwijania rynku medialnego oraz wpływania na jego poszczególne podmioty (np. decydentów politycznych, firmy i organizacje zajmujące się produkcją medialną).

Ogonowska podkreśla, że aby „całościowo realizować kształcenie kompetencji medialnych i informacyjnych, należy brać pod uwagę wszystkie trzy wymienione obszary działań, co jest tym bardziej uzasadnione, iż użytkownik mediów występuje najczęściej w roli odbiorcy, producenta lub prosumenta i decydenta medialnego; wykorzystuje także media, by oddziaływać na innych²⁸.

L. Mastermann²⁹ podaje wskazuje na następujące przyczyny, dla których należy kształcić w dziedzinie mediów:

- wysoka konsumpcja mediów i wysycenie mediami współczesnych społeczeństw,
- ważność ideologiczna mediów i ich wpływ na kształtowanie się przemysłu,
- wzrost znaczenia mediów w zarządzaniu i tworzeniu informacji oraz ich szerzenie przez media,
- wzrastająca penetracja mediów w codzienne życie człowieka,
- wzrastająca ważność komunikacji i informacji wizualnej we wszystkich dziedzinach życia,
- ważność edukacji w zakresie mediów, która ma za zadanie sprostać wymaganiom przyszłości,
- szybko narastające narodowe i międzynarodowe naciski na uprzemysłowienie informacji.

Siemieniecki³⁰ wyodrębnia następujące obszary edukacji medialnej:

- kognitywistyczną teorię komunikacji medialnej, obejmującą całokształt problemów związanych z odbiorem komunikatów medialnych przez mózg człowieka,

²⁸ Tamże, s. 31.

²⁹ L. Masterman, *Teaching the media*, MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall 2001, cyt. za: J. Ławniczak, *Edukacja medialna w szkolnych programach nauczania w Anglii i Niemczech*, NEODI-DAGMATA 27/28, Poznań 2005, s. 134.

³⁰ B. Siemieniecki, *Przedmiot i zadania...*, dz. cyt., s. 138.

w tym problemy oddziaływania technologii na widzenie rzeczywistości przez odbiorców;

- teorię i praktykę kultury masowej, poświęconą problemom tworzenia oraz funkcjonowania kultury masowej;
- technologię informacyjną, zajmującą się narzędziową stroną zbierania, przetwarzania oraz prezentowania informacji przez człowieka;
- metodykę kształcenia medialnego uczącą, w jaki sposób przygotować nauczyciela do stosowania mediów.

Ważnym celem edukacji medialnej jest kształtowanie wrażliwości oraz czujności odbiorców wobec przekazów medialnych i ukierunkowanie takiego ich oddziaływania, aby przyczyniały się do pełnego rozwoju osobowości młodego człowieka. Oddziaływania z zakresu edukowania medialnego mają stanowić istotny element przeciwstawiania się występujących w świecie wirtualnym: manipulacji, kłamstwu, oszustwom i innym niebezpieczeństwom, których skutki mogą być niewyobrażalnie negatywne dla procesów wychowawczych oraz dla jakości społecznego funkcjonowania odbiorców. M. Mrozowski³¹ podkreśla, że istotnym zadaniem edukacji medialnej jest także kształtowanie u odbiorcy potrzeby oraz umiejętności reinterpretacji przekazu medialnego, ponieważ prawidłowy odbiór treści komunikatu medialnego powinna być wzbogacona krytyczną refleksją, która z kolei wymaga odpowiedniej formacji i przygotowania intelektualnego.

Wielość i różnorodność informacji generowanych przez media stawia przed ich użytkownikami konieczność biegłego posługiwania się oprogramowaniem, jak również wymaga umiejętności i kompetencji w zakresie selekcji oraz właściwego doboru przydatnych i wartościowych informacji, co z kolei wymaga gruntownej edukacji w ramach przedmiotów edukacji medialnej oraz technologii informacyjnej³².

Ważne też, aby dostrzec, że w pedagogice mass mediów wyodrębnia się dwie podstawowe kategorie znaczeniowe terminu media:

1. Media jako źródło informacji: komunikaty (przekazy) medialne – czyli zespoły informacji lub bodźców o charakterze słownym, obrazowym i dźwiękowym, stworzone przez nadawców, a przyjmowane przez odbiorców, takie jak: artykuły prasowe, audycje radiowe, programy telewizyjne, filmy wideo, programy multimedialne itd.
2. Media jako narzędzia pracy intelektualnej: środki rejestracji i transmisji komunikatów medialnych, w skład których wchodzi narzędzia i urządzenia techniczne służące do tworzenia, utrwalania i przesyłania komunikatów, takie jak: projektor, aparat fotograficzny, kamera wideo, magnetofon, odtwarzacze i nagrywarki CD oraz DVD, odbiornik telewizyjny, komputer, wideoprojektor

³¹ M. Mrozowski, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2001, s. 369, cyt. za: G. Łęcicki, *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*, „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 3, s. 75.

³² D. Siemieniecka, *Internet...*, dz. cyt., s. 109.

itd., dzięki którym komunikat może być przesyłany online, ale może być także zarejestrowany (utrwalony), aby następnie mógł być odbierany w dowolnym czasie i miejscu³³.

W związku z takim podziałem przed edukacją medialną stawia się zwykle dwa następujące cele ogólne, nawiązujące wyraźnie do wyróżnionych wcześniej dwóch komponentów terminu „media”:

1. Przygotowanie do świadomego, krytycznego i wartościującego odbioru, a także do tworzenia wszelkiego rodzaju komunikatów (przekazów) medialnych.
2. Przygotowanie do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, jako środkami komunikowania i formami uczenia się (cel ten nazywany jest technologicznym lub narzędziowym)³⁴.

W. Strykowski, M. Kąkolewicz i S. Ubermanowicz³⁵ zauważają ponadto, że ważnym zadaniem edukacji medialnej jest także przygotowanie młodych ludzi do odpowiedniego prezentowania się w mediach. „Trzeba uczyć dzieci i młodzież zachowań zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych, według standardów obowiązujących w mediach. W obrębie tego celu konieczna jest daleko rozwinięta integracja, a nawet wzajemne nakładanie się edukacji informatycznej i medialnej”³⁶.

W literaturze spotkać można szersze lub węższe rozumienie edukacji medialnej. W ujęciu szerszym podmiotem edukacji medialnej jest całe społeczeństwo, natomiast w węższym są to uczestnicy społeczności szkolnej: uczniowie, nauczyciele oraz rodzice. Znaczący tej problematyki podkreślają, że kształtowanie kompetencji medialnych powinno rozpoczynać się w momencie, kiedy dziecko zacznie wykazywać zainteresowanie mediami i przekazami medialnymi i trwać przez całe życie człowieka. W związku z tym podstawą całościowej edukacji medialnej są oddziaływania z tego zakresu realizowane w rodzinie, bowiem to rodzice i opiekunowie „decydują o zakresie uczestnictwa dziecka w dostępnej ofercie medialnej, monitorują tę aktywność oraz wspierają podopiecznego, pomagając rozwiązywać trudności techniczne i poznawcze, które pojawiają się np. podczas oglądania dobranocki czy korzystania z komputera”³⁷. Treść i forma przekazów medialnych powinna być nie tylko przedmiotem nauczania w szkołach, ale także – o ile nie przede wszystkim – przedmiotem dialogu w rodzinie. Jego umiejętne prowadzenie zależy jednak od poziomu wiedzy rodziców i wychowawców o mass mediach³⁸.

Ogonowska³⁹ podkreśla, że w związku z tym konieczne jest opracowanie kompleksowej polityki edukacyjnej, obejmującej wszystkie kategorie wiekowe oraz typy

³³ W. Strykowski, M. Kąkolewicz, S. Ubermanowicz, *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, NEODIDAGMATA 29/30, Poznań 2008, s. 58.

³⁴ Tamże, s. 59.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ A. Ogonowska, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 228.

³⁸ G. Łęcicki, dz. cyt., s. 78.

³⁹ A. Ogonowska, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 228.

kształcenia (w instytucjach edukacyjnych i poza nimi), wspierającej także rodziców i opiekunów w działaniach związanych z alfabetyzacją medialną ich dzieci. Autorka zauważa także bardzo ważną tendencję w obszarze edukacji medialnej polegającą na tym, że oddziaływania generowane przez cyberprzestrzeń nie tylko rozciągają się na całe życie człowieka, ale także przybierają postać spiralną polegającą na tym, że do tych samych zagadnień powraca się na kolejnych etapach rozwoju człowieka, w miarę jak postępuje jego rozwój w innych sferach: poznawczej, emocjonalnej, społecznej itd.

Kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji medialnej

We współczesnych czasach rozumienie kompetencji zawodowych nauczyciela rozszerza się w takim kierunku, aby pojęciem tym objąć nie tylko wiedzę i przygotowanie merytoryczne oraz metodyczne do pracy nauczycielskiej, ale także czynniki osobowościowe oraz całe doświadczenie zawodowe.

W rozumieniu E. Murawskiej kompetencje nauczycielskie stanowią strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej⁴⁰. J. Szempruch podaje za E. Goźlińską i F. Szloskiem, że kompetencje zawodowe nauczyciela rozumiane są jako „struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej”⁴¹. Według A. Malec⁴² kompetencje zawodowe nauczyciela uwzględniają wiedzę (na którą składa się znajomość problematyki przedmiotowej), uzdolnienia (czyli wszystko to, co związane jest z doskonaleniem oraz podnoszeniem poziomu umiejętności), umiejętności (pojmowane jako znajomość tematyki z danego zakresu) oraz cechy osobowości (inaczej rozumiane jako uwarunkowania psychiczne).

J. Madalińska-Michalak⁴³ uznaje, że kompetencje nauczycielskie należy opisać jako złożone połączenie wiedzy, umiejętności, zrozumienia, wartości, postaw i dążeń, które leżą u podstaw skutecznego działania nauczyciela w szkole i poza nią i podkre-

⁴⁰ E. Murawska, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003, s. 73.

⁴¹ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 103; E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 52.

⁴² A. Malec, *O przestrzeniach profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela*, [w:] Z. Załony (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013, s. 14.

⁴³ J. Madalińska-Michalak, *Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. LXI, 2016/4, s. 9–28; J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N. Pikuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo Scryptum, Warszawa 2017, s. 29–55.

śla, że praca nauczyciela oraz wymagane od niego kompetencje oparte są na trzech podstawowych filarach:

- profesjonalna wiedza zawodowa (chodzi o wiedzę na temat ucznia, o znajomość treści nauczanego przedmiotu oraz o wiedzę metodyczną nauczania tego przedmiotu);
- profesjonalna praktyka (obejmuje praktyczne przygotowanie nauczyciela do realizacji zadań zawodowych: dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych z uwzględnieniem samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów);
- tożsamość zawodowa i zaangażowanie (chodzi o umiejętności kierowania własnym rozwojem osobowym i zawodowym poprzez rozpoznawanie oraz analizowanie swoich potrzeb edukacyjnych; poszerzania własnego uczenia się oraz o podejmowanie różnorodnych, zarówno indywidualnych, jak też grupowych wyzwań zawodowych⁴⁴).

R. Kwaśnica w rozważaniach na temat kształcenia kadr pedagogicznych zauważa, że „mimo wielu elementów stałych i mimo wytwarzanych przez nie pozorów stabilności, sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi”⁴⁵, dlatego też trudno jest mówić o finalnym rezultacie osiągniętego poziomu kompetencji nauczycielskim i należy je systematycznie uzupełniać, doskonalić, poszerzać.

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych uwzględniony został także w nowym zaleceniu Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie⁴⁶, w którym podkreśla się konieczność szczególnego uwzględniania w programach edukacyjnych procesu kształtowania nowych sposobów uczenia się na potrzeby społeczeństwa, które staje się coraz bardziej mobilne i cyfrowe. W związku z tym w dokumencie tym jako ważny obszar kompetencji kluczowych wyeksponowane zostały kompetencje cyfrowe, obejmujące krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi w celu uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Kompetencje te obejmują umiejętności korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętności korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie.

⁴⁴ J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy...*, dz. cyt., s. 29–55.

⁴⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 294.

⁴⁶ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE L C 189/1).

Według Strykowskiego⁴⁷ medialne kształcenie nauczycieli obejmuje przede wszystkim kształtowanie następujących obszarów kompetencji medialnych:

- kompetencje w zakresie teorii mediów, w tym w zakresie komunikacji medialnej;
- kompetencje w zakresie języka i komunikowania medialnego w dowolnych formach komunikatów;
- kompetencje w zakresie odbioru komunikatów medialnych, w tym „odczytywania” psychologicznych mechanizmów oddziaływania mediów na odbiorcę oraz manipulowania jego świadomością i podświadomością;
- kompetencje dotyczące racjonalnego korzystania z mediów;
- kompetencje niezbędne do tworzenia komunikatów medialnych.

Ogonowska⁴⁸ wymienia następujące obszary kompetencji medialnych, rozwój których jest celem edukacji medialnej:

- umiejętności posługiwania się mediami oraz tworzenia autorskich przekazów i innowacyjnych produktów medialnych;
- umiejętności do korzystania z kultury medialnej oraz poznawania dziedzictwa kulturowego (lokalnego, narodowego i światowego);
- ochrona dzieci i młodzieży przed szkodliwym wpływem mediów i przemocy medialnej;
- przeciwdziałanie różnym formom wykluczenia społecznego;
- promowanie alternatywnych mediów i niezależnych produkcji medialnych;
- umiejętności rozwijania projektów społecznościowych;
- rozwój społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informacyjnego;
- wzmacnianie aktywności obywatelskiej oraz pełnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim;
- umożliwianie przeciwstawiania się perswazji i manipulacji medialnej, a także praktykom marketingowym wykorzystującym media;
- promowanie kreatywności i artystycznej ekspresji medialnej;
- promowanie wartości humanitarnych: tolerancji, równości, solidarności, praw człowieka;
- podejmowanie przez ludzi świadomych decyzji społecznych, ekonomicznych i kulturowych na podstawie krytycznej analizy przekazów medialnych;
- tworzenie nowego środowiska edukacyjnego oraz nowych form pedagogii.

K. Wenta podkreśla wyraźnie, że powszechne zdomowienie się nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacji wymaga doposażenia treści kształcenia o obszary humanistyczne, czyli tzw. „dohumanizowania” szkoły, ponieważ „społeczeństwo informacyjne kształtuje się pod przemożnym wpływem odbioru, przetwarzania i przekazywania informacji, co z kolei ma swoje konsekwen-

⁴⁷ W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004, s. 35–37.

⁴⁸ A. Ogonowska, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 119.

cje dla zachowań człowieka”⁴⁹. Autor ten zauważa jednocześnie, że „ważną funkcją nauczyciela informatyki, w przeciwieństwie do nauczyciela edukacji medialnej, który ma (powinien mieć) głównie orientację humanistyczną, tzn. chcieć i umieć odczytywać i tworzyć komunikaty medialne, jest programowanie komputerowe, wymagające orientacji matematyczno-technicznej”⁵⁰.

Ogonowska twierdzi, że idea przyświecająca realizacji wielokierunkowych i wieloaspektowych celów edukacji medialnej jest taka, aby „poprzez dostarczenie wiedzy i systematyczny rozwój kompetencji medialnych umożliwiać osiąganie specjalistycznych zadań, jakie związane są m.in. z edukacją obywatelską i multikulturową, rozwojem kreatywności i jednostkowej autonomii czy pozytywnych postaw wobec inności”⁵¹. W ujęciu tym, według autorki, edukacja medialna jest traktowana jako „podstawa tworzenia kolejnych, dowolnie profilowanych, zasobów jednostkowych i społecznych, co ma szczególne znaczenie w kontekście rozwoju społeczeństwa informacyjnego, społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa obywatelskiego, integracji społecznej, budowania ponadnarodowej solidarności planetarnej, a także wdrażania w życie idei nowego humanitaryzmu”⁵².

Podsumowanie

Życie w cyfrowym świecie generuje zapotrzebowanie na prowadzenie wśród odbiorców mediów systematycznego i profesjonalnego przygotowania do rozumienia przekazów medialnych oraz racjonalnego korzystania z przestrzeni internetowej. Internet stanowi bowiem medium niezwykle złożone i specyficzne o zasięgu globalnym, zawierające nieograniczony zasób wiedzy, charakteryzujące się interaktywnością oraz różnorodnością form przekazu.

A. Hankała zwraca uwagę na bardzo ważny fakt, że pedagodzy i psychologowie, podejmujący problem zagrożeń związanych z powszechnym dostępem do przestrzeni multimedialnej, reprezentują co najmniej dwa podstawowe podejścia w tym zakresie. W podejściu pierwszym problem niebezpieczeństw związanych z nieracjonalnym korzystaniem z oferty przestrzeni informatycznej ujmowany jest w kontekście ogólnie negatywnego stosunku do zjawiska wkraczania zjawiska technicyzacji do tych sfer życia (między innymi do edukacji), w których tradycyjnie przywiązuje się duże znaczenie do relacji międzyludzkich. Twierdzą oni, że postęp technologiczny

⁴⁹ K. Wenta, *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej i edukacji medialnej w kształceniu nauczycieli*, [w:] B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 242.

⁵⁰ K. Wenta, *Kwalifikacje nauczycieli edukacji medialnej i informatycznej*, [w:] B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 222.

⁵¹ A. Ogonowska, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 119–120.

⁵² Tamże, s. 120.

dehumanizuje kontakty międzyludzkie, utrudniając bądź wręcz uniemożliwiając tworzenie więzi międzyludzkich, co w konsekwencji prowadzi do obniżenia efektywności profesjonalnych oddziaływań. Zgodnie z podejściem drugim (zdecydowanie współcześnie dominującym), sygnalizowanie zagrożeń związanych z zastosowaniem technologii informatycznej w procesie edukacji nie jest konsekwencją totalnej negacji tejsze technologii czy technicyzacji życia w ogóle, bowiem wynika ono ze świadomości uczestników procesu edukacyjnego, że komputer, podobnie jak wszelkie inne wytwory techniki jest jedynie narzędziem, które może być wykorzystane w sposób przynoszący korzyści lub szkody⁵³.

Dlatego też bardzo ważny obszar pracy współczesnej szkoły powinno stanowić profesjonalne edukowanie medialne nastawione na kształtowanie wśród wychowanków umiejętności racjonalnego i efektywnego korzystania z możliwości oferowanych przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, pozwalających na świadomy i krytyczny odbiór mediów oraz umożliwiających radzenie sobie z techniczną obsługą ciągle zmieniających się i unowocześnianych urządzeń multimedialnych. Ważne, aby wszelkie inicjatywy nastawione na kształtowanie umiejętności wartościowego korzystania z usług sieci internetowej stanowiły naturalną przeciwwagę dla oddziaływania na użytkowników treści niepożądanych. Podkreślić należy, że działania takie powinny się rozpoczynać jak najwcześniej i być prowadzone systematycznie przez całe życie człowieka oraz powinny być skierowane do wszystkich użytkowników mediów: uczniów, nauczycieli, rodziców oraz do całego społeczeństwa.

Bibliografia

- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bednarek J., *Podstawy kształcenia multimedialnego*, [w:] M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 2005.
- Cęcelek G., *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2012, nr 7(77).
- Dylak S., *Kompetencje medialne jako ważny nurt w edukacji humanistycznej*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

⁵³ A. Hankała, *Psychologiczne i społeczne zagrożenia związane z zastosowaniem mediów i technologii informatycznej w edukacji*, [w:] M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 74.

- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
- Hankała A., *Psychologiczne i społeczne zagrożenia związane z zastosowaniem mediów i technologii informatycznej w edukacji*, [w:] M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Izdebska J., *Dziecko i świat mediów elektronicznych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 3.
- Izdebska J., *Mass media i multimedia – dominująca przestrzeń życia dziecka*, [w:] E. Murynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kramek Z., Smela K., *Współczesne technologie kształcenia*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Ławniczak J., *Edukacja medialna w szkolnych programach nauczania w Anglii i Niemczech*, NEODIDAGMATA 27/28, Poznań 2005.
- Łęcicki G., *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*, „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 3.
- Madalińska-Michalak J., *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] J. Madalińska-Michalak, Pikuła N., Białożył K. (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo Scriptum, Warszawa 2017.
- Madalińska-Michalak J., *Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. LXI, 2016, nr 4.
- Malec A., *O przestrzeniach profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela*, [w:] Z. Załony (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013.
- Masterman L., *Teaching the media*, MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall 2001.
- Media Literacy: Essentials Survival Skills for the New Millenium, http://www.oise.utoronto.ca/orbit/mediaed_sample.html [dostęp 10.02.12].
- Mrozowski M., *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2001.
- Murawska E., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003.
- Ogonowska A., *Edukacja medialna. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”, Kraków 2003.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

- Siemieniecka D., *Internet w edukacji*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Siemieniecki B., *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Strykowski W., Kąkolewicz M., Ubermanowicz S., *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, NEODIDAGMATA 29/30, Poznań 2008.
- Strykowski W., *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2004.
- Strykowski W., *Potrzeba i program edukacji medialnej*, [w:] W. Strykowski, A. Zając (red.), *Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oświacie*, Wojewódzki Ośrodek Kultury w Tarnowie, Tarnów 1995.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Tanaś M., *Wprowadzenie*, [w:] M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 2005.
- Wenta K., *Kwalifikacje nauczycieli edukacji medialnej i informatycznej*, [w:] B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Wenta K., *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej i edukacji medialnej w kształceniu nauczycieli*, [w:] B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE L C 189/1).

The role of media education in the process of preparing children and adolescents for the rational use of virtual space

Abstract: Electronic media has become an important pillar of the education and upbringing process of the young generation in the modern world. The virtual world is a very important living space and, at the same time, a space for the socialization and educational of children and adolescents. The augmentation of the didactic and educational process by modern information and communication technologies is already quite advanced and continues to take new forms, offering new, unlimited possibilities. However, it should not be forgotten that the use of virtual space by a young person is also burdened with a fairly extensive catalogue of threats and dangers.

Therefore, it is extremely important to reflect on the specificity of the education process that may be supported through the use of the Internet and computers. It is considered extremely important from the pedagogical point of view to educate young users in the rational use of the opportunities offered by the mass media. Properly organized and systematically conducted media education plays a huge role in these activities.

Keywords: media, mass media, multimedia, electronic media, information and communication technologies, virtual space, cyber space, teacher, media education, media competences

About the Authors

Grażyna Cęcelek – doctor of humanities in the field of pedagogy, professor at the Stefan Batory University. She is the author and co-editor of pedagogical monographs and around 150 academic articles relating to social pedagogy, care and education, social rehabilitation, safety pedagogy, as well as in the area of inclusive education, permanent education, e-education, media pedagogy and educational and vocational counselling – published in Polish and foreign periodicals and academic monographs.

Małgorzata Gogolewska-Tońska – doctor of humanities in the field of political sciences, teacher appointed in the first stage of education. She is the author and co-author of various articles, mainly on regional topics. As part of her research, she deals with areas related to elementary education.

Helena Marzec*  <https://orcid.org/0000-0002-3131-1747>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: helenamarzec@poczta.onet.pl

Wizja przyszłości swojej rodziny w opinii dzieci z rodzin zamożnych

Streszczenie: Rodzina – synonim ciepła, miłości, bezpieczeństwa dla większości ludzi jest wartością o najwyższej randze. Rodzina, to jedna z najstarszych wspólnot ludzkich występująca we wszystkich znanych w historii typach społeczeństw i kultur. Rodzina jest podstawową komórką organizmu społecznego, od jej jakości zależy wartość społeczeństwa, a także osobisty los jednostki. W rodzinie człowiek przeżywa najważniejszy okres, w którym kształtuje się jego styl życia, system preferowanych wartości i pogląd na świat. Znaczącą cechą epoki ponowoczesnej jest wielki rozwój technologii. Nietrudno zauważyć, że to ona wpływa na standard naszego życia. Im bardziej zawrotne tempo rozwoju technologii, tym wyższy poziom nowoczesności. Stąd też pojawiają się pytania: Jak dalece proces ten zmieni nasze domy, życie w naszych rodzinach? Czy staną się tylko bardziej nowoczesne w sensie zabezpieczenia materialnego, czy też zmieni się klimat życia rodzinnego? Co przetrwa w naszych domach – zautomatyzowanych, skomputeryzowanych, zaopatrzonych w sieci komputerowe? Co stanie się z tradycyjnymi wartościami wyniesionymi z rodzin pochodzenia? A jaką wizję swojej rodziny mają dzieci z rodzin zamożnych?

Słowa kluczowe: rodzina zamożna, współczesna młodzież, opinie, wizja przyszłości

* Helena Marzec – pedagog, dr hab. nauk humanistycznych, prof. nadzw. w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Zainteresowania naukowe mieszczą się w szeroko pojętym obszarze pedagogiki społecznej, w tym szczególnie dotyczą funkcjonowania środowiska rodzinnego w wielu jego aspektach. Ponadto płaszczyzną rozważań naukowych jest działalność opiekuńczo-wychowawcza podejmowana wobec człowieka w różnych fazach życia i w toku różnorodnych sytuacji życiowych. Wiele uwagi w swojej pracy badawczej poświęca również edukacji przedszkolnej dziecka, jej przebiegowi i efektom. Jest autorką wielu książek i artykułów opublikowanych w czasopiśmie krajowych oraz książek i artykułów w czasopiśmie zagranicznych. Organizatorka trzynastu międzynarodowych sympozjów naukowych, których problematyka dotyczyła funkcjonowania współczesnej rodziny polskiej w wielu jej obszarach.

Rodzina – synonim ciepła, miłości, bezpieczeństwa dla większości ludzi jest wartością o najwyższej randze. Rodzina, to jedna z najstarszych wspólnot ludzkich występująca we wszystkich znanych z historii typach społeczeństw i kultur. Rodzina jest podstawową komórką organizmu społecznego, od jej jakości zależy wartość społeczeństwa, a także osobisty los jednostki. W rodzinie człowiek przeżywa najważniejszy okres, w którym kształtuje się jego styl życia, system preferowanych wartości i pogląd na świat. Dom rodzinny jest miejscem, w którym człowiek może wyrazić siebie w sposób emocjonalny i indywidualny. Bez wątplenia rodzina jest najważniejszym środowiskiem w życiu człowieka. Samo środowisko określane jest jako „składniki struktury otaczającej człowieka, które działają jako system bodźców i powodują określone reakcje psychiczne. Istotnym wymiarem tak rozumianego środowiska rodzinnego jest jej wychowawczy charakter”¹.

Współczesna rodzina ulega wielu szybkim przemianom wewnętrznym oraz zewnętrznym i musi dostosować się do dynamicznych przemian politycznych, społecznych, gospodarczych, kulturalno-wychowawczych. Owa dynamika przemian czyni pytania dotyczące rodziny stale aktualne, natomiast odpowiedzi na zadane pytania są ciągle różne. Adekwatnym wydaje się zadanie pytania o to, jaka jest współczesna rodzina i jaka może być, jaką może się stawać w najbliższej i dalszej przyszłości?

Ze względu na podjęty temat, istotne jest skupienie się na rodzinach żyjących w dobrobycie materialnym. Zatem, czym jest dobrobyt?

Janusz. Czapiński², mówiąc o dobrobycie, ma na myśli dobre życie. Problemem staje się określenie życia jako „dobre”, mianowicie każdy człowiek subiektywnie postrzega to pojęcie. Dobre to znaczy jakie? Bogate, spełnione, w zdrowiu, w szczęściu, dostatnie, bezstresowe, postępowe. W Polsce jakość dobrobytu i życia określa Produkt Krajowy Brutto. Im większy przyrost PKB, tym społeczeństwu lepiej się powodzi. Jednak pod koniec XX wieku naukowcy badający szczęście oraz dobrobyt ukazali wady wskaźnika makroekonomicznego. H. Marzec³ dobrobyt materialny określa pojęciami, takimi jak: życie w obfitości materialnej, życie ponad stan, życie w luksusie, życie w bogactwie, życie komfortowe, życie bez trosk. Autorka pojmuje dobrobyt jako zaspokojenie potrzeb: pożywienia, odzienia, mieszkania, oświaty, kultury wypoczynku, rozrywki, zdrowia, turystyki. Twórca społecznej funkcji dobrobytu K. Arrow, którego poglądy przytacza cytowana autorka⁴, podkreśla, iż stan dobrobytu nie zależy tylko od ilości skonsumowanych dóbr i usług, ale również od stosunków spo-

¹ S. Kawula, A.W. Janke, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] S. Badora, S. Kawula, A. Janke (red.) *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 26–34.

² J. Czapiński, *Szczęście – złudzenie czy konieczność?* [w:] M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001, s. 268.

³ H. Marzec, *Dobrobyt materialny szansą czy zagrożeniem wychowania w rodzinie*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2006, s. 43, 44, 60–62, 64, 75, 77.

⁴ Tamże.

łecznych i kulturowych. Im większy dochód, tym większy dobrobyt⁵. Dobrobyt był zawsze „towarem” atrakcyjnym, nieosiągalnym dla wszystkich, bo przecież „bogacie nie się wszystkich nikogo nie uszczęśliwia”⁶. Dobrobyt został powiązany z pojęciem poziomu życia. Poziom życia według A. Andrycza⁷ to stopień zaspokojenia potrzeb materialnych i kulturowych społeczeństwa poprzez strumień dóbr i usług odpłatnych oraz fundusze konsumpcji zbiorowej w danej jednostce czasu i przestrzeni. Dobrobyt materialny można mierzyć posiadaniem dóbr materialnych (samochód, dom, mieszkanie, ziemia, cenne zabytki, antyki i in.) czy pieniędzy. Jednak dobra materialne i pieniądze dają szczęście tylko do poziomu zaspokojenia podstawowych potrzeb⁸. Mówiąc o dobrobycie, o dobrach materialnych, przeciętny Polak myśli o pieniądzach, o gotówce. Pieniądz jest powszechnie akceptowanym towarem, którego nigdy mało. Jak twierdzi R. Milewski⁹ pieniądz spełnia dwie podstawowe funkcje: ekonomiczną oraz społeczną. Funkcja ekonomiczna jest klarowna i przejrzysta. Wiele wynaturzeń, dewiacji, zaburzeń funkcji społecznej pieniądza obserwujemy w społeczeństwie coraz częściej. Zaburzenie to wynika bądź to z nadmiaru, dostatku, bądź też z drastycznej chwili potrzeby pieniądza, z niedostatku lub z braku. Pieniądze są zasobem społecznym i wpływają regulacyjnie na interakcje między ludźmi. Posiadanie zbyt dużo pieniędzy wywołuje w umyśle człowieka stan samowystarczalności, czego konsekwencją jest niechęć do udzielania i przyjmowania pomocy¹⁰. A. Ubertowski¹¹ odwołuje się do zagadnienia dobrobytu i wartości materialnych cytując ludowe przysłowia: „Pieniądze szczęścia nie dają”, „Za pieniądze szczęścia nie kupisz”. Słusznie więc zauważa, iż pieniądze nie są rzeczą najważniejszą w życiu człowieka, lecz znacząco sprzyjają poczuciu zadowolenia z życia. Jednocześnie zaznacza, że siła tego czynnika maleje wraz ze wzrostem bogactwa¹². Autor zadaje istotne pytania dotyczące szczęścia i pieniędzy: Czy bogactwo daje szczęście czy ludzie szczęśliwi przyciągają do siebie pieniądze?

Ocena socjalno-bytowych warunków funkcjonowania rodziny i dziecka budzi współcześnie najwięcej kontrowersji i obciążona jest wieloma stereotypami.

Współczesnym problemem diagnozowania sytuacji socjalno-bytowej dziecka w rodzinie nie jest rozpoznanie, ile rodzina posiada i jaki dochód osiąga, tylko w jaki

⁵ S.M. Kot, A. Malawski, A. Węgrzecki, *Dobrobyt społeczny, nierówności i sprawiedliwość dystrybucyjna*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2004, s. 108, 112, 113, 116–117, 120, 121.

⁶ J. Czapiński, dz. cyt., s. 268.

⁷ J. Andrycz, *Poziom życia ludności*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Polityka społeczna. Wybrane zagadnienia*, Katowice 1994.

⁸ J. Czapiński, dz. cyt., s. 268.

⁹ Tamże.

¹⁰ T. Zaleskiewicz, A. Gąsiorowska, P. Kesebir, A. Luszczynska, T. Pyszczyński, *Pieniądze i nieśmiertelność. Wpływ aktywacji idei pieniędzy na lęk egzystencjalny*, [w:] *Psychologia – jakość – konsumpcja. Pomiędzy dobrobytem a dobrostanem*, Wydawnictwo Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2012, s. 12.

¹¹ A. Ubertowski, *Psychologia biznesu*, Wydawnictwo FA-art, Katowice 2011, s. 122, 123.

¹² Tamże.

sposób zaspokajają potrzeby socjalno-bytowe dziecka, dysponując dostępnymi środkami. Poszukując informacji o sytuacji dziecka w rodzinie w tym zakresie, możemy wyodrębnić kilka typów rodziny, z pominięciem przypadków skrajnej biedy i patologii rodzinnej. Do typów tych zaliczamy:

- rodzinę w równym stopniu zaspokajającą potrzeby materialne wszystkich członków, w tym dzieci (można nazwać ją rodziną „sprawiedliwą”);
- rodzinę faworyzującą potrzeby dzieci kosztem potrzeb rodziców (można nazwać ją rodziną „poświęcającą się”);
- rodzinę faworyzującą potrzeby rodziców kosztem potrzeb dzieci (można nazwać ją rodziną „egoistyczną”)¹³.

Wyróżniki rodziny „sprawiedliwej”:

- członkowie rodziny bardzo często wspólnie spędzają czas wolny (wspólne wizyty w kinie, wycieczki rowerowe, piesze, wizyty u rodziny itd.);
- dzieci otrzymują kieszonkowe, z wydatkowania którego nie są rygorystycznie rozliczane przez rodziców, ponieważ wcześniej ustalono rodzinnie listę celów tego wydatkowania;
- zarówno dzieci, jak i rodzice wyglądają schludnie;
- w zachowaniach dzieci nie obserwuje się oznak pazerności czy zazdrości o „posiadanie” czegoś przez innych członków rodziny;
- dzieci bez trudu i z wyraźną akceptacją wskazują reguły reglamentowania różnych dóbr materialnych wśród członków rodziny;
- dzieci, jako uczniowie, posiadają pełne wyposażenie szkolne, przynoszą i zjadają drugie śniadanie w szkole;
- dbałość rodziców o własny wygląd wskazuje, że uwzględniają oni własne potrzeby w tym zakresie;
- dzieci opowiadają o zainteresowaniach i pasjach swoich rodziców, wymieniają własne¹⁴.

Należy zwrócić uwagę, że wymienione wskaźniki nie informują o materialnej jakości zaspokajania potrzeb bytowych. Nie wspomina się tu o posiadaniu przez dziecko własnego pokoju, nieistotna jest liczba osób w rodzinie, struktura rodziny czy zawód rodziców. Takie wyróżniki często wymieniano w dawniejszych klasyfikacjach czynników zawartych w ocenie sytuacji ekonomiczno-społecznej rodziny¹⁵. Cechy te ilustrują natomiast „rodzinny spokój”, poczucie ważności potrzeb wszystkich członków rodziny, umiejętność radzenia sobie z podziałem tego, co posiada rodzina. Wydaje się zatem, że taki typ rodziny gwarantuje socjalno-bytowe warunki korzystnego rozwoju dziecka, choć może ujawniać pewne niedobory w zakresie posiadania.

¹³ M. Ryś, *Wspieranie rozwoju osobowego w rodzinie*, [w:] M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

Wyróżniki rodziny „poświęcającej się”:

- dziecko często korzysta z różnych form spędzania wolnego czasu (kino z koleżankami, szkolne wycieczki, odpłatne kółko taneczne) przy jednoczesnym ograniczaniu potrzeb kulturalnych rodziców na zasadzie wyrzeczenia;
- dzieci otrzymują kieszonkowe, którego wysokość ma odpowiadać wysokości kieszonkowego koleżanek i kolegów, z wydatkowania którego nie są w ogóle rozliczane przez rodziców;
- dzieci są atrakcyjnie (modnie) ubrane, czego nie można powiedzieć o rodzicach;
- w zachowaniach dzieci obserwuje się pazerność, roszczeniowość, domaganie się o więcej czy zazdrość o posiadanie czegoś przez rówieśników;
- dzieci nie są w stanie wskazać reguł reglamentowania różnych dóbr materialnych wśród członków rodziny, ponieważ nie zdają sobie sprawy z potrzeb rodziców;
- dzieci, jako uczniowie, posiadają ekstrawaganckie wyposażenie szkolne, przynoszą smakołyki na drugie śniadanie w szkole;
- dbałość rodziców o własny wygląd wskazuje, że nie uwzględniają oni własnych potrzeb w tym zakresie;
- dzieci nie mają wiedzy o zainteresowaniach czy pasjach swoich rodziców¹⁶.

Gloryfikowanie potrzeb dzieci odbywa się w takiej rodzinie kosztem rezygnacji z zaspokajania potrzeb rodziców. Powoduje to, że im bardziej rodzice postępują w myśl zasady, „by dziecku niczego nie zabrakło”, tym bardziej zaczyna „brakować” im samym. Często dochodzi do nadużywania dóbr materialnych, które traktowane są jak „karta płatnicza” za wyniki w nauce, co w konsekwencji nie pozwala zadziałać mechanizmom ciekawości poznawczej dziecka, a proces motywowania sił wewnętrznych ogranicza się do wpływu środków motywacji zewnętrznej. Na tle tej nierównowagi socjalno-bytowej rodzi się frustracja rodziców, powodująca wybuchy złości rozładowujące negatywne emocje. Chociaż rodzina taka w pełni (często przesadnie) zaspokaja potrzeby socjalno-bytowe dziecka, to nie można twierdzić, że stanowi ona pożądaną układ sił wychowawczych¹⁷.

Wyróżniki rodziny „egoistycznej”:

- dziecko rzadko korzysta z zorganizowanych form spędzania wolnego czasu (rodzice odmawiają dziecku możliwości udziału w szkolnych wycieczkach, wyjściach do kina);
- dzieci nie otrzymują kieszonkowego;
- dzieci są schludnie ubrane, ale widoczny jest dysonans między ich wyglądem a wyglądem rodziców;
- w zachowaniach dzieci obserwuje się kamuflowaną zazdrość o posiadanie różnych dóbr przez rówieśników, często wymyślają one, że mają w domu atrakcyjne rzeczy, których nie mogą przynieść do szkoły;

¹⁶ Tamże.

¹⁷ M. Peisert, *Formy i funkcje agresji werbalnej: próba typologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 154–156.

- dzieci nie są w stanie wskazać reguł reglamentowania różnych dóbr materialnych wśród członków rodziny, ponieważ są przyzwyczajone do pierwszeństwa rodziców;
- dzieci, jako uczniowie, posiadają braki w wyposażeniu szkolnym, ponieważ rodzice uznają konieczność wyposażenia dzieci w jakieś przedmioty za bezsensowny wymysł nauczycieli;
- dbałość rodziców o własny wygląd i posiadanie nowoczesnych dóbr materialnych wyraźnie ma miejsce kosztem dziecka;
- dzieci nie mają świadomości własnych zainteresowań, przy czym bogato opowiadają o atrakcyjnym życiu własnych rodziców¹⁸.

Stan posiadania takiej rodziny jest wystarczający, zatem wydawałoby się, że potrzeby dziecka są zaspokajane. Jednak sposób podziału dóbr jednoznacznie deprecjuje potrzeby dziecka, wywołując u niego poczucie bycia kimś gorszym w rodzinie. Układ sił wychowawczych jest więc daleki od stanu pożądanego i powoduje dalekoieżne konsekwencje w osobowości dziecka. Omówione przykłady pokazują znaczne trudności w rozpoznawaniu ekonomiczno-społecznych czynników analizy poziomu wychowania w rodzinie i sytuacji dziecka powstającej na tym tle. Dodatkowo ograniczenia prawne w rozpoznawaniu takiej sytuacji sprawiły, że w praktyce diagnostycznej odchodzi się obecnie od diagnozy tego obszaru, skupiając uwagę na rozpoznawaniu stylów wychowania i postaw rodziców, które naturalnie korelują z czynnikami natury socjalno-ekonomicznej. W zależności od tego, w jakiej rodzinie dzieci wychowują się ich wyobrażenia, marzenia stanowią imperatyw działania i stymulowania przyszłości. Pomagają odpowiedzieć na pytanie: kim, gdzie, jaki mogę być? „Marzenia kreują świat realistyczny, stanowią antycypację celów, planów, działań mogących przełożyć się na realne, przeszłe poczynania”¹⁹.

Ponowoczesna rodzina wiele uwagi poświęca naśladowaniu pewnych trendów. Szybka kariera, samospełnienie się, osiągnięcie dorobku materialnego, kohabitacja, późne macierzyństwo oraz ojcostwo, singielstwo, samotne macierzyństwo to tylko niektóre trendy, którym ulegają młodzi ludzie. Ponowoczesna rodzina, naznaczona globalizacją oraz konsumpcjonizmem ceni sobie godne i wygodne życie.²⁰ Mimo iż nastawiona jest materialnie do życia nadal stara się podtrzymywać i kultywować tradycje oraz cenić najważniejsze dla niej wartości. Ponowoczesna, brutalna rzeczywistość zmusza rodzinę do podejmowania szybkich decyzji, wyborów, rezygnacji.

¹⁸ S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.

¹⁹ J.L. Singer, *Marzenia dzienne*, PWN, Warszawa 1980, [za:] L. Wojciechowska, N. Wall, *Marzenia dzienne a subiektywny dobrostan psychiczny dzieci z domu dziecka*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Poszukiwanie uwarunkowań zaburzeń w zachowaniu młodzieży w interakcjach społecznych*, Wydawnictwo Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2009, s. 165.

²⁰ E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi, *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2005, s. 35.

Mimo natłoku pracy, obowiązków, członkowie rodziny starają się poświęcać sobie jak najwięcej czasu. Jednak godzenie życia zawodowego z rodzinnym bywa trudnym zadaniem.

Problematyka badawcza

Nietrudno zauważyć, że na standard naszego życia znacząco wpływa rozwój technologii. Stąd też pojawiają się pytania: Jak dalece proces ten zmienia nasze domy, życie w naszych rodzinach? Czy staną się tylko bardziej nowoczesne w sensie zabezpieczenia materialnego, czy też zmieni się klimat życia rodzinnego? Co przetrwa w naszych domach – zautomatyzowanych, skomputeryzowanych, zaopatrzonych w sieci komputerowe? Co stanie się z tradycyjnymi wartościami wyniesionymi z rodzin pochodzenia? Przystępując do procesu eksploracyjnego, należy w pierwszej kolejności określić przedmiot badań, za który w niniejszej pracy uznano opinie dzieci z rodzin zamożnych na temat wizji swojej przyszłej rodziny. Badania przeprowadzono w ostatnim kwartale roku 2019 na terenie województwa łódzkiego na próbie 112 uczniów klas licealnych. Dobór grupy badawczej był celowy. Badaniami objęci zostali uczniowie klas licealnych renomowanych szkół społecznych i prywatnych. Głównym kryterium doboru osób badanych były warunki materialne ich rodzin. Przyjęto, że jednym ze wskaźników świadczących o dobrej kondycji materialnej rodziny jest fakt uczęszczania dziecka do renomowanej prywatnej lub społecznej szkoły i uiszczanie comiesięcznego wysokiego czesnego. Ponadto, aby uniknąć artefaktów w zakresie oceny możliwości rodziny, dodatkowo pozyskano informacje potwierdzające dobrą kondycję finansową w wypowiedziach samych osób badanych, a także ich nauczycieli. Pośrednio świadczą o tym także wskazywane sposoby spędzania wolnego czasu, wyjazdy wakacyjne, uprawianie drogiego hobby.

Metodą, jaką wykorzystano celem przeprowadzenia badań, był sondaż diagnostyczny w obszarze którego zastosowano technikę ankiety. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zawierający pytania zamknięte i otwarte, co dawało respondentom możliwość szerokiego, swobodnego wypowiedzania się. Należy tu podkreślić, że sposób przeprowadzania badań ma ogromne znaczenie dla wartości uzyskanych materiałów. Zasadą było więc przystosowanie języka, pojęć, a nawet sposobu rozumowania do poziomu respondenta. Badania te miały charakter badań anonimowych.

W literaturze przedmiotu często sygnalizuje się problem dzieciństwa w kryzysie, przywołując określenia: „dzieciństwo nadmiaru”, „dzieciństwo cukierkowe”, „pokolenie przesytu”²¹. Aspekt ten był inspiracją do sprawdzenia empirycznego, jaką wizję swojej przyszłej rodziny mają dzieci z rodzin zamożnych.

²¹ L. Wojciechowska, *Kreacje wyobrażeniowe własnej osoby i otaczającego świata u dzieci i młodzieży. Treściowa charakterystyka marzeń na jawie u dzieci w okresie średniego dzieciństwa*, [w:]

Hipotetycznie zmierzano do ustalenia:

- wizji atmosfery w swojej przyszłej rodzinie w opinii badanych dzieci z rodzin zamożnych;
- wizji zaspokajania potrzeb w swojej przyszłej rodzinie w opinii dzieci z rodzin o wysokim statusie ekonomicznym;
- przekazywania systemu wartości, które będą kontynuowane w domach rodzinnych w przyszłości w ocenie dzieci z bogatych rodzin;
- preferowanego stylu wychowania w swojej przyszłej rodzinie.

Analiza wyników badań

Rodzina jest wspólnotą osób i pokoleń, których łączą wspólne cele, dążenia i silna więź emocjonalna. Rodzina jest miejscem codziennych spotkań najbliższych osób, zwłaszcza dziecka z osobą bliską, w której znajduje ono opiekę, oparcie, bezpieczeństwo. Rodzina tworzy swoisty klimat rodzinny, specyficzną atmosferę życia rodzinnego. Warunki i atmosfera życia rodzinnego, jaką tworzy wspólnota bliskich sobie emocjonalnie osób, zespolonych ze względu na silną więź, wymaga od swych członków integralnego zespolenia celów i dążeń, podejmowanych dobrowolnie.

Życie rodzinne realizowane jest wspólnie, stąd też niezmiernie ważna jest umiejętność wyrażania uczuć, delikatności, życzliwości, empatyczna i przejrzysta komunikacja, odpowiedzialność, wzory właściwego postępowania.

Podstawową funkcją rodziny jest kształtowanie osobowości każdego w relacji z drugim człowiekiem, opartej na wzajemnej otwartości, poszanowaniu drugiej osoby, dialogu i miłości. W środowisku najbliższych osób człowiek ma szansę określenia własnej tożsamości, ukształtowania motywacji swojego działania i wytyczenia swojego celu.

Atmosfera rodziny

M. Tyszkowa atmosferę rodzinną określiła jako: „układ wzajemnych stosunków, charakter więzi emocjonalnych, wzajemne traktowanie siebie przez członków rodziny, a przede wszystkim ustosunkowanie się rodziców do siebie nawzajem i do dzieci”²². Rodzina stwarza nieograniczone możliwości wzajemnego oddziaływania na siebie, interakcji, możliwości permanentnego, codziennego obcowania najbliższych osób.

Zdaniem M. Przetacznik-Gierowskiej i Z. Włodarskiego²³ na atmosferę rodzinną składa się wiele czynników. Są to czynniki wewnętrzne i czynniki strukturalne. Do czynników wewnętrznych cytowani autorzy zaliczają osobowość matki i ojca, ich wza-

L. Wojciechowska (red.), *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.

²² M. Tyszkowa, *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Poznań 1985, s. 25.

²³ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1998.

jemne współżycie oraz układ stosunków między członkami rodziny, zaś do czynników strukturalnych – wielkość, jej status społeczno-ekonomiczny, kolejność urodzin dzieci. Cytowani autorzy wyodrębniają atmosferę korzystną dla rozwoju i kształtowania osobowości dziecka oraz atmosferę życia rodzinnego wpływającą ujemnie na rozwój psychiczny dziecka i prowadzącą do powstania zaburzeń w jego zachowaniu, a w przypadkach skrajnych – do głębszych defektów osobowości. W rzeczywistości można mówić bądź o dominującym w danym środowisku rodzinnym klimacie, czy nastroju („dobrym”, ciepłym, serdecznym, gdy członków rodziny łączą pozytywne więzi emocjonalne, wzajemne zaufanie, miłość, szacunek, tolerancja) czy też o przeważającym (dominującym) w danej rodzinie klimacie „złym”, gdy są zaburzone kontakty interpersonalne w rodzinie lub brak ich w ogóle, albo gdy w rodzinie pojawiają się stany napięcia powodujące zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, konflikty, złość, nieufność itd.

- Jaka jest, a jaka może być atmosfera w wyobraźni rodzinnej badanych osób?
- Czy jest i czy będzie ona wzorem dla swych dzieci?
- Czy właściwie przygotowuje dziecko do życia?
- Czy stwarza odpowiednie warunki do prawidłowego rozwoju dziecka?

Rodziny przyszłości – zdaniem większości badanych – mają być domami, w których małżonkowie i rodzice będą posiadać ten sam status ważności (89,3%). A więc mają to być związki partnerskie, oparte na równości praw i obowiązków, wzajemnym wspólnym kształtowaniu klimatu życia rodzinnego. Wygasa raczej przyzwolenie na taką sytuację w rodzinie, w której najważniejszą i dominującą osobą jest albo ojciec, albo matka. W wyobraźni rodzinnej badanych powstają wizje własnych rodzin, kształtowanych wewnątrz przez obydwójce małżonków – rodziców, dla których najważniejsza jest triada takich wartości, jak: miłość (89,6% badanych), szacunek wzajemny (76,9%) oraz zrozumienie (74,7%). Młodzi chcą budować swoje przyszłe rodziny na identycznej triadzie wartości, jaka występuje w ich rodzinach pochodzenia (taka bowiem wyżej wymieniona triada wartości występuje w większości obecnych rodzin badanych (82,9%). Wszystko można znieść, wszystko przetrzymać i przetrwać – sądzą – jeśli w domu panuje miłość. Można być słabym i ubogim, ale jeśli posiada się miłość, można żyć. Gdy nie ma miłości, wówczas brakuje wszystkiego. A jeśli miłość, to także szacunek i pełne zrozumienie. Badane osoby stwierdziły również, mimo że badane rodziny bogate żyją w warunkach komfortowych, że mogą sobie pozwolić na zaspokojenie wielu, często zbytecznych potrzeb, to jednak nie stanowi to gwarancji do występowania w tych rodzinach sprzyjającej, przyjaznej, ciepłej atmosfery. Jak stwierdzali badani, nawet „zbytne” posiadanie dóbr powoduje wzajemne oskarżanie się małżonków o podejmowanie różnych, często niewłaściwych zachowań i działań, rodzi podejrzliwość, pochopność myślenia, często obojętność na drugiego, „bliskiego” mu przeciw człowieka.

Badani wyrazili pogląd, że będą lepiej rozwiązywać rodzinne problemy niż ich rodzice i więcej czasu poświęcać swoim dzieciom, gdyż sami wielokrotnie pozostawieni byli sami sobie, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

- „Moi rodzice nie mają dla mnie czasu, dlatego też muszę sama decydować o wielu sprawach. Co prawda, dają mi pieniądze, rozliczają z nich, ale ja podejmuję decyzje sama. Może to i dobrze”.
- „Chciałbym, żeby moi rodzice bardziej interesowali się mną i pozwalali mi na więcej samodzielności. Przecież jak dorosnę, to muszę wykazać się umiejętnością radzenia sobie w życiu. Kiedy się tego nauczę?”.

Przyjęcie orientacji „mieć” i konsumpcyjnego stylu życia wiąże się w badanych rodzinach z „chroniczną gonitwą za pieniądzem”. Zbytne zaabsorbowanie pracą zawodową, pomnażanie już i tak znaczących dochodów wpływa w sposób istotny na brak czasu dla domu, rodziny, dziecka. Krótkie pobyty w domu wielu badanych respondentów powodują „odizolowanie się” od problemów rodziny, usuwanie się w „cień” od spraw domowych, które winny być sprawami wszystkich jej członków.

Zaspokajanie potrzeb w rodzinie

Ustalając zakres i sposób zaspokojenia potrzeb, bierzemy pod uwagę, po pierwsze – na stopień ich konieczności, po drugie – na nasze możliwości ekonomiczne i organizacyjne, po trzecie – na wartość wychowawczą. Rodzice powinni porozumieć się ze sobą, a w miarę dorastania także z dzieckiem, co ono będzie otrzymywać i jakie ma spełnić wymagania. Chodzi o to, aby uniknąć sytuacji konfliktowych utrudniających oddziaływanie na dziecko. W toku zaspokajania potrzeb dziecka kształtują się wzajemne więzi i stosunki między rodzicami i dziećmi, a zwłaszcza wzmacnia się lub osłabia więź uczuciowa, stanowiąca podstawę specyficznego klimatu życia rodzinnego.

Analiza materiału badawczego w zakresie przewidywanego zaspokojenia potrzeb dziecka w rodzinach bogatych skłania do refleksji. Mimo że warunki materialne badanych rodzin zamożnych określane są jako bardzo dobre czy komfortowe, to opinie wyrażane przez badane dzieci, a dotyczące stopnia zaspokojenia potrzeb członków w rodzinie przyszłości, a przede wszystkim dzieci w tych rodzinach, są zróżnicowane.

Badane dzieci stwierdziły, że skoro rodzina posiada znaczące środki pieniężne to należy:

- natychmiast zapewnić dziecku wszystko, czego tylko zapragnie (33,7%),
- dziecko powinno mieć wszystko, co jest konieczne dla niego (27,0)%
- zaspokajanie potrzeb materialnych dziecka powinno być przez rodziców wnikliwie analizowane (22,1%),
- zaspokajanie potrzeb materialnych dziecka ograniczać (17,2 %)

Jak stwierdzili respondenci, takie postępowanie z dzieckiem ma nauczyć je życia w skromności, oszczędności i pokorze do życia.

Wraz ze wzrostem poziomu życia zmieniły się na korzyść również możliwości dostępu młodzieży do pieniędzy. Są one bardzo różne, czy nawet krańcowo różne w wielu rodzinach i uzależnione od ich statusu ekonomicznego. W rodzinach przedsiębiorców, ludzi interesu i osób bardzo dużo zarabiających niejednokrotnie występuje zjawisko obdarowywania dzieci „dużymi” pieniędzmi w formie kieszonkowego bądź nagrody za wypełnienie określonych usług na rzecz rodziny czy też za wyniki w nauce.

Zatem zapytano dzieci o ich opinie na temat dawania „kieszonkowego” w ich przyszłej rodzinie.

Z analizy wyników badań wynika, że:

- 73% badanych dzieci wyraża zdanie, że należy dawać „kieszonkowe”, twierdząc jednocześnie, że dzieci mają swoje potrzeby finansowe i kieszonkowe, więc jest to konieczne. Dziecko, otrzymując „kieszonkowe”, uczy się gospodarności i odpowiedzialności. Powinno je otrzymywać już od najmłodszych lat, gdyż wyzwała to w nim poczucie wartości, wyrabia samodzielność w podejmowaniu decyzji, uczy przewidywania i zmusza do przemyśleń;
- z kolei 22% badanych jest zdania, że dawanie dzieciom kieszonkowego to „psucie” ich charakteru i przyzwalanie na „inne” zachowania nie zawsze aprobowane przez rodziców czy też przez rówieśników;
- pozostała grupa badanych do dawania dzieciom kieszonkowego miała stosunek ambiwalentny.

Badani respondenci, bazując z pewnością na swoich doświadczeniach, stwierdzili również, że poprzez posiadanie kieszonkowego zyskują sympatię rówieśników, kole-dzy bardziej liczą się z nimi, czują się pewniejsi siebie i dowartościowani.

Zdaniem badanych dzieci:

- pieniądze ułatwiają realizację zadań (99%),
- stwarzają dobrobyt (39%),
- są kluczem do wszystkiego (71%),
- pieniądze są bardzo potrzebne, ale nie są dobrem najważniejszym (13%).

W środowisku rodziców zamożnych, bogatych, często występuje zjawisko manifestowania zasobności materialnej, finansowej przejawiającej się w kupowaniu dzieciom drogiej odzieży, kupowaniem drogich prezentów, dawaniem wysokiego kieszonkowego. W takich sytuacjach, u rówieśników pochodzących z rodzin o niższym statusie ekonomicznym rodzi się zazdrość, podejrzliwość i inne negatywne uczucia.

Zbyt wysokie kieszonkowe rodzi u dzieci zbyt dużą pewność siebie, zarozumiałość, chęć dominowania za pośrednictwem wartości materialnych, umożliwia opłacanie różnych usług koleżeńskich, może stać się powodem demoralizacji. Należy również zauważyć, że posiadanie zbyt wysokiego kieszonkowego może także powodować izolację czy osamotnienie w grupie, może także powodować zaburzenie interakcji i stosunków koleżeńskich i rodzić różnego typu zachowania, które niekorzystnie wpływają na rozwój społeczny jednostki, na kształtowanie jej osobowości.

Znacząca grupa badanych (53%) stwierdziła, że dawanie kieszonkowego musi być działaniem, w którym należy uwzględnić umiarkowanie, rozsądek, dobro i rozwój dziecka, a także troskę o jego przyszłość i przygotowanie do pełnienia ról społecznych.

System wartości w rodzinach zamożnych

Każdego dorosłego człowieka winna cechować odpowiedzialność za swoje postępowanie. Świadczy ona o jego psychicznej dojrzałości. Aby być odpowiedzialnym człowiekiem, trzeba posiadać jakąś hierarchię wartości i starać się według niej żyć. Czym zatem jest wartość?

A. Siemianowski uważa, że „są one źródłem naszego szczęścia, racją ponoszonych ofiar i podejmowanych walk, wyższe zaś wartości są podstawą i źródłem sensu naszej egzystencji w świecie”²⁴. Człowiek to istota skierowana ku wartościom, stąd – jak powiada J. Tischner – „odczuwa konieczność posiadania i poznania wartości tudzież ich realizowania”²⁵.

Wartości są świadomym dążeniem do tego, na czym człowiekowi najbardziej zależy ze względu na zaspokojenie jego potrzeb. Wartości są tym, do czego odwołujemy się podejmując decyzje w życiu, stanowią swoistego rodzaju normę, wzór zachowań, czyli regułę, jak człowiek powinien lub nie powinien postępować.

Wartościami nazywa się zwykle to, co ludzie cenią i do czego dążą.

Systemy wartości zmieniają się, gdyż zmienia i przeobraża się świat, w którym żyjemy, zmienia się także człowiek. Jak sądzi M. Gogacz²⁶, człowiek nie powtarza swego życia, chodzi więc o to, by przeżyć je w sposób udany, by nie popełnić wiele razy tych samych błędów, by szybko i mądrze uczyć się życia wartościowego, korzystnego dla jednostki i otoczenia. A. Zych z kolei stwierdza, że „mądrość życiowa nie polega na tym by gromadzić dobra, zasoby, bogacić się, kontrolować innych i dominować nad nimi, lecz na tym, by osiągać coraz wyższy poziom świadomości samego siebie, rozwijać się duchowo i samorealizować się”²⁷.

Człowiek uwikłany jest w sieć wartości, przy czym wybór jednej z nich pociąga za sobą konieczność wyboru następnej. I nie jest dobrze, gdy wybiera wartość sprzeczną z dotychczas uznanych, bowiem rozpada się system przez niego wybrany. Sprawdzeniem dobrego wyboru wartości i spójności całego systemu jest stwierdzenie, czy realizując je, człowiek staje się lepszy²⁸.

Thomas Gordon stwierdza, że „(...) rodzice uczą swojej hierarchii wartości przez to, że wyznają ją życiem. Jeśli chcą, by ich dzieci ceniły uczciwość, rodzice muszą tą uczciwość codziennie ujawniać. Jeśli chcą, by ich dzieci ceniły wielkoduszność, muszą postępować wielkodusznie”²⁹. Cytowany autor uważa, że podstawową przyczyną odrzucenia przez dzieci systemu wartości rodziców jest odbieganie przez dorosłych w różnych zachowaniach od przekonań, które głoszą. Dlatego też dziecko

²⁴ A. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993, s. 6.

²⁵ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 46.

²⁶ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokolanów 1993.

²⁷ A. Zych, *Mądrość życia*, „Vilcacora”, 2001, nr 1, s. 50.

²⁸ E. Żukowska, *Moralno-etyczne uwarunkowania kształcenia i wychowania młodego pokolenia w przekazy wartości chrześcijańskich*, [w:] ks. A. Kryński (red.), *Evangelizacja a edukacja w trzecim tysiącleciu*, Częstochowa 2002.

²⁹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991, s. 259.

nie buntuje się przeciwko rodzicom, a jedynie przeciwko destrukcyjnym metodom wychowawczym.

Rodzina jest niezastąpioną wartością człowieka. To właśnie rodzice mają ułatwić dziecku odkrywanie i poznawanie świata oraz praw nim rządzących. W rodzinie dziecko powinno otrzymać miłość, akceptację, poczucie bezpieczeństwa, szacunek i zrozumienie. Niestety, w wielu rodzinach dziecko często jest pozostawione samo sobie ze swoimi problemami. W wielu rodzinach nie ma dyskusji, wspólnego spędzania czasu wolnego, wspólnych posiłków, brakuje też autorytetu rodziców. Świat proponuje bogaty wybór wartości materialnych, konsumpcyjnych, kreuje wizję dorobienia się, aby „mieć dużo” i „dobrze”, pomija zaś znaczenie tak istotnych dla życia wartości humanistycznych. W konsekwencji szybkiego dorabiania się ludzie tracą wzajemny kontakt, czują się wyizolowani, odczuwają pustkę życiową, a niejednokrotnie tracą sens życia.

Wysuwanie na plan pierwszy konsumpcyjnego posiadania bezpowrotnie przekreśla wiele wartości uważanych za dotychczas niepodważalne, prowadzi do głębokiego uprzedmiotowienia człowieka, niszczy wiele więzi międzyludzkich.

Rodzina powinna uczyć dostrzegania nadrzędnej wartości osoby ludzkiej i czynnego reagowania na potrzeby drugiego człowieka. Jeśli dziecko nie wyniesie tego z domu rodzinnego, to w przyszłości, w życiu dorosłym, nie będzie potrafiło funkcjonować w swojej nowej rodzinie, grupie, społeczeństwie.

Kto wychowuje dziecko, ma z pewnością określone wartości, mniej lub bardziej sprecyzowane cele, ku którym jego wychowawcze postępowanie zmierza.

Zatem nasuwają się pytania: Co chcemy w wychowaniu dzieci dzisiaj osiągnąć? Do czego chcemy nasze dzieci doprowadzić? Jakie cele stawia sobie rodzina jako najważniejsze i jakimi kieruje się wartościami?

Z badań wynika, że wizja przyszłych rodzin badanej młodzieży mocno przylega do realiów współczesnych – co bynajmniej nie oznacza, że będą one wierną kopią rodzin pochodzenia. Jednak zdecydowanie więcej ma być w nich wartości kontynuowanych, aniżeli tych, które zostaną poddane weryfikacji i ostatecznie odrzucone. Pytanie tylko: jaki ładunek aksjologiczny będą zawierały wartości kontynuowane? Jeśli są to wartości o znaczeniu dodatnim, to można się spodziewać, że w sensie aksjologicznym nowo zakładane rodziny będą miały charakter uporządkowany; jeśli zaś są to wartości o znaczeniu negatywnym – to kto wie, czy nie będzie w tych rodzinach chaosu i bałaganu. M. Heller i J. Życiński rokują, iż „przyszłość skazana jest na bałagan”³⁰. Cały Kosmos i wszystko co w nim się znajduje – łącznie z człowiekiem – podąża ku powiększaniu entropii – to znaczy wzrostu chaosu i utraty informacji³¹. Czy obejmie on także rodziny przyszłości? Badana młodzież przekonuje, że nie – formułując wizję kontynuowania wartości pozytywnych. Ale jakich?

³⁰ M. Heller, J. Życiński, *Wszechświat i filozofia*, Copernicus Center Press, Kraków 2015.

³¹ M. Janukowicz, *Kontynuacja czy negacja wartości wyniesionych z domu rodzinnego?*, „Małżeństwo i Rodzina”, 2003, nr 7.

W opinii dzieci z rodzin zamożnych najważniejszą wartością są pieniądze (96,6%) i szczęście (89,0%). Dalej wymieniono: podróże do egzotycznych krajów (72,0%), zdrowie (64,3%). W swoich odpowiedziach dzieci w ogóle nie wymieniały takich wartości, jak: wysoka pozycja społeczna i dobre kontakty z ludźmi.

Dziecko wychowane w dobrobycie materialnym też chce dalej żyć w jak najlepszych warunkach. Dla większości dzieci z rodzin bogatych, co wynika z badań, pieniądź jest wartością najważniejszą, chociaż jak stwierdza V. Sikorska³², pieniądź to zło, to niezgoda, źródło konfliktów, chciwości, zazdrości, może prowadzić do różnego rodzaju zachowań negatywnych.

Badane dzieci, tak jak i ich rodzice, też marzą o dobrej, udanej, szczęśliwej rodzinie będącej miejscem spokoju, oazy, miejscem miłości, dobroci, właściwej atmosfery sprzyjającej właściwemu funkcjonowaniu zarówno w rodzinie, jak i poza nią.

Badane dzieci stwierdzały, że: „życie ma sens wtedy, gdy człowiek nie musi się martwić o pieniądze. To ich posiadanie pozwala na życie bez zmartwień i kłopotów, na spełnianie marzeń, na dostęp do wszystkiego czego tylko człowiek zapagnie”.

Inna wypowiedź: „życie wtedy ma sens, gdy człowiek ma to, czego pragnie, gdy osiąga sukcesy, ma pieniądze, dobre układy i bliskie osoby wokół siebie”.

Rodzice, żyjący w dobrobycie, znają „smak” takiego życia, nie znają uczucia, że może na cokolwiek brakować pieniędzy, często żyją ponad stan, stąd też chcą, aby ich dzieci również żyły w dostatku. Z kolei młodzi ludzie, na których codziennie różnymi kanałami przekazu informacji oddziałuje świat dobrobytu, ulegają pokusie szybkiego uczestnictwa w podobnych warunkach.

Rodzina jest grupą społeczną tworzącą strukturę, w której wszyscy są zależni od siebie wzajemnie, każdy od każdego. Wszystkie relacje zachodzące pomiędzy jej członkami są między sobą powiązane. Dlatego nie można w rodzinie być szczęśliwym osobno. Jak sądzi M. Braun-Gałkowska³³ nie może być tak, że jeden członek rodziny jest szczęśliwy, a inni są nieszczęśliwi. Jeśli chce się być szczęśliwym w rodzinie, trzeba być szczęśliwym razem z rodziną.

Omawiając problematykę wartości w przyszłych rodzinach badanych respondentów należy również wspomnieć o wartościach religijnych. Z przeprowadzonych badań wynika, że dla 64,7 % badanych wartości religijne w hierarchii wartości zajmują miejsca środkowe; pamięta się o nich od czasu do czasu – na ogół podczas świąt – bo tak wypada, albo wspomina się Boga w sytuacjach życiowych bardzo trudnych. Ta kategoria badanych chce, by w rodzinach, które będą zakładać, wartości religijne miały inne znaczenie, raczej ważniejsze niż obecnie, w ich rodzinach pochodzenia. Z kolei dla 26,2 % respondentów w ich przyszłych rodzinach Bóg, wiara, religia będą miały istotne znaczenie, natomiast 9,1% badanych wartości religijne uważa za pod-

³² V. Sikorska, *Wychowawcze aspekty gospodarowania pieniędzmi przez dziecko*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1992, nr 8.

³³ M. Braun-Gałkowska, *Przygotowanie do życia rodzinnego*, „Rocznik Pedagogiki Rodziny”, t. V, 2002.

rzędne, wręcz marginalne. Jedni chcą powielić ten sam wzorzec w swoich przyszłych rodzinach, drudzy uzależniają to od stanowiska w tej kwestii przyszłego męża lub przyszłej żony.

Style wychowania rodzinnego

Funkcje wychowawcze wypełniane przez rodzinę realizowane są na różne sposoby, w zależności od stosowanego przez rodzinę stylu wychowania, decydującego o ilości i rodzaju oddziaływań na psychikę dziecka. Styl wychowania prezentowany przez daną rodzinę jest sumą sposobów i metod wpływania na dziecko wszystkich jej członków. Styl wychowania to naturalne oddziaływanie rodzica na dziecko, które odzwierciedla wpływ na psychikę dziecka, a w efekcie na jego zachowanie. Obejmuje on sposób kontrolowania dziecka, jakość i typ udzielanego wsparcia, a także stosowane kary i nagrody w wychowaniu.

Odwiecznym obszarem sporów rodziców i dorastających dzieci pozostają wyobrażenia młodych o wychowaniu. Zdecydowanie manifestują oni konieczność zmiany stylu wychowania, z jakim mają do czynienia w swoich domach. Domagają się większej autonomii i wolności, deklarują demokratyczny styl wychowywania swoich własnych dzieci. Pozostaje wierzyć, że badani nie zatracą tego, co wartościowe. Co młodzi wybiorą: pełną swobodę czy też swobodę rozsądną? Na pewno będą próbowali dokonywać zmian, zwłaszcza w dziedzinie wychowania, które – zdaniem badanych – ogranicza i blokuje szanse rozwojowe młodzieży, narzuca wizję życia proponowaną przez dorosłych, służy przystosowaniu kolejnych pokoleń do zastanych warunków życia. Badani chcą w przyszłości swoim dzieciom dać więcej wolności w rozstrzygnięciu spraw indywidualnych i społecznych..

A czy zmieni się współczesny model macierzyństwa i ojcostwa? W ocenie młodzieży – raczej nie, bowiem wyobrażenia badanych o matce nie odbiegają zbyt daleko od obecnych: ma być przede wszystkim czuła, kochająca, troskliwa, dobra. Wydaje się więc, że słowa E. Fromma o tym, że „matka jest pokarmem, miłością, ciepłem, ziemią...”³⁴ będą również wpisane w przyszłość. Wydaje się, że żadna cywilizacja, nawet najbardziej nowoczesna, nie rezygnuje z matki czulej, kochającej i wyrozumiałej. Ale też żadna nie da przyzwolenia dla matek ambiwalentnych, rozedrganych uczuciowo i agresywnych. Do cech, których badane dziewczęta nie chciałyby przejąć od swoich matek należą: nerwowość, zaciętość, upór i przejmowanie się sprawami błahymi, niecierpliwosć. Wyobrażenia i oczekiwania są skierowane w kierunku modelu matki kochającej, zrównoważonej, tolerancyjnej i... zaradnej życiowo. Ma to być matka posiadająca wiedzę, która potrafi na wszystko znaleźć radę, która potrafi być operatywna, dobrze zorganizowana i zapobiegliwa. Dotyczy to również ojców. Badani młodzi mężczyźni chcą być aktywni zawodowo, ale nie chcą być pracoholikami, choć pracowitość uznają za wartość priorytetową, decydującą w przyszłości o ich kondycji w rodzinnych rolach mężów i ojców. Kochająca i zaradna matka, pracowity i zaradny

³⁴ E. Fromm, *O sztuce miłości*, Dom Wydawniczy Rebis, 2000.

ojciec w perspektywie czasu mają stworzyć szczęśliwe rodziny, w których będzie zachowany umiar pomiędzy pracą zawodową a życiem rodzinnym, w których rodzice znajdą więcej czasu dla siebie i dla swoich dzieci. Zdaniem 78,3% młodych respondentów, ich domy w przyszłości będą się różnić od tych, w których są wychowywani przede wszystkim tym, że członkowie rodzin będą żyli ze sobą, a nie obok siebie. Czas spędzony z rodziną i dla rodziny ma się stać wartością, która chronić będzie przed nadciągającymi zagrożeniami. Większość rodziców za pomocą „małych kroków”, stopniowo, chociaż nie zawsze w sposób właściwy ingeruje w osobowość dziecka. W procesie tym odwołują się do tego, czego sami kiedyś się nauczyli. E. Baldo sądzi, że rodzice „jeśli poznali miłość niedoświadczoną, niejasną, zaborczą, wymagającą, manipulacyjną i destrukcyjną, taki też jej wizerunek prześlą swojemu dziecku (...). Dzieci z kolei, chcą być kochane, naśladują, słuchają, reagują i postępują dokładnie tak, jak ich rodzice. Reguła wydaje się dość prosta, jednak cena, jaką niektórzy za nią płacą, jest bardzo wysoka”³⁵.

Podsumowanie

Zasadniczym celem badań było ukazanie wizji przyszłego życia rodzinnego młodych ludzi. Zaprezentowane w poszczególnych kategoriach opinie badanych dzieci są ściśle powiązane z ich sytuacją rodzinną i zdobytym doświadczeniem. Rodziny przyszłości – zdaniem większości badanych – mają być domami, w których małżonkowie i rodzice będą posiadać ten sam status ważności. A więc, mają to być związki partnerskie, oparte na równości praw i obowiązków, wzajemnym wspólnym kształtowaniu klimatu życia rodzinnego. W wyobraźni rodzinnej badanych powstają wizje własnych rodzin, kształtowanych wewnętrznie przez obydwójce małżonków – rodziców, dla których najważniejsza jest triada takich wartości, jak: miłość, szacunek oraz zrozumienie.

Analiza materiału badawczego w zakresie przewidywanego zaspokojenia potrzeb dziecka w rodzinach bogatych skłania do refleksji. Mimo że warunki materialne badanych rodzin zamożnych określane są jako bardzo dobre czy wręcz komfortowe, to opinie wyrażane przez badane dzieci, a dotyczące stopnia zaspokojenia potrzeb członków w rodzinie przyszłości, a przede wszystkim dzieci w tych rodzinach, są zróżnicowane. Rodzice, żyjący w dobrobycie nie znają uczucia, że może na cokolwiek brakować pieniędzy, często żyją ponad stan, stąd też chcą, aby ich dzieci również opływały w dostatki. Z kolei młodzi ludzie, na których codziennie różnymi kanałami przekazu informacji oddziałuje świat dobrobytu, ulegają pokusie szybkiego uczestnictwa w podobnych warunkach.

Z badań wynika, że wizja przyszłych rodzin badanej młodzieży mocno przylega do realiów współczesnych – co bynajmniej nie oznacza, że będą one wierną kopią rodzin pochodzenia. Jednak zdecydowanie więcej ma być w nich wartości kontynuowa-

³⁵ E. Baldo, *Zawód: rodzice*, Wydawnictwo M, Kraków 2002, s. 70.

nych aniżeli tych, które zostaną poddane weryfikacji i ostatecznie odrzucone. Na plan pierwszy wysuwają się te dotyczące sfery utrzymania wysokiego statusu materialnego. Trzeba jednak podkreślić, że dla badanych dzieci bardzo ważne są też wartości niematerialne związane ze szczęściem własnej rodziny, a także chęcią podróżowania, poznawania różnych zakątków świata i troską o zdrowie.

Odwiecznym obszarem sporów rodziców i dorastających dzieci pozostają wyobrażenia młodych o wychowaniu. Badane dzieci z rodzin zamożnych zdecydowanie manifestują konieczność zmiany stylu wychowania z jakim mają do czynienia w swoich domach. Domagają się większej autonomii i wolności, deklarują demokratyczny styl wychowywania swoich własnych dzieci. Wsparciem dla każdego człowieka, zwłaszcza dorastającego, powinna być rodzina. Jednak i ona ulega licznym przeobrażeniom, zarówno w zakresie modelu i kształtu, pełnionych w jej obrębie funkcji, jak i postaw społecznych. Mimo że pewne zmiany są naturalne i nieuniknione, niektóre wręcz pożądane, to jednak wydaje się, że warto zwrócić uwagę na olbrzymie znaczenie rodziny, podtrzymać jej rangę, uświadomić, jak ważne jest wychowanie, jak cenne są właściwe relacje między jej członkami. Rodzinę należy wspierać, by mogła prawidłowo funkcjonować, by potrafiła podejmować ciężące na niej zadania, by była w stanie sprostać wyzwaniom, wreszcie – by radziła sobie samodzielnie, ale w taki sposób, który zakłada też umiejętność dawania i potwierdza fakt bycia wartościową częścią społeczeństwa.

Jak stwierdza P. Szukalski³⁶ niezależnie od sposobu spojrzenia na przyszłość rodziny, podstawową trudnością w ocenie kierunków jej zmian jest poziom zależności przemian od czynników zewnętrznych, przede wszystkim sytuacji ekonomicznej. Pojawi się zapewne nowy model życia rodzinnego, odnoszący się do relacji między partnerami, jak i do relacji międzypokoleniowych. Rodzina przyszłości będzie zatem zapewne w większym stopniu, niż się nam wydaje, rodziną bliższą przeszłości, niż jakimś super antytradycyjnym tworem, odzégnującym się od sprawdzonych przez tysiąclecia form wspomagania się i kontaktowania³⁷.

Bibliografia

- Andrycz J., *Poziom życia ludności*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Polityka społeczna. Wybrane zagadnienia*, Katowice 1994.
- Baldo E., *Zawód: rodzice*, Wydawnictwo M, Kraków 2002.

³⁶ P. Szukalski, *Rodzina przyszłości w perspektywie demograficznej. Polacy 2050. Granice postępu społecznego – perspektywa demografii rodziny*, [w:] J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki (red.), *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1, *Społeczeństwo i państwo*, Warszawa: Komitet Prognoz PAN, 2012.

³⁷ Tamże.

- Braun-Gałkowska M., *Przygotowanie do życia rodzinnego*, „Rocznik Pedagogiki Rodziny”, t. V, 2002.
- Czapiński J., *Szczęście – złudzenie czy konieczność?*, [w:] M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.
- Diener E., Lucas R.E., Oishi S., *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2005.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Dom Wydawniczy Rebis, 2000.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991.
- Heller M., Życiński J., *Wszecławiat i filozofia*, Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Janukowicz M., *Kontynuacja czy negacja wartości wyniesionych z domu rodzinnego?*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 7.
- Kawula S., Janke A.W., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] S. Badora, S. Kawula, A. Janke (red.) *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Kot S.M., Malawski A., Węgrzecki A., *Dobrobyt społeczny, nierówności i sprawiedliwość dystrybucyjna*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2004.
- Marzec H., *Dobrobyt materialny szansą czy zagrożeniem wychowania w rodzinie*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2006.
- Marzec H., *Działania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka w rodzinach zamożnych i ubogich. Analiza porównawcza*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.
- Peisert M., *Formy i funkcje agresji werbalnej: próba typologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1998.
- Ryś M., *Wspieranie rozwoju osobowego w rodzinie*, [w:] M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007.
- Siemianowski A., *Człowiek a świat wartości*, Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentium, Gniezno 1993.
- Sikorska V., *Wychowawcze aspekty gospodarowania pieniędzmi przez dziecko*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1992, nr 8.
- Singer J.L., *Marzenia codzienne*, PWN, Warszawa 1980, [za:] L. Wojciechowska, N. Wall, *Marzenia codzienne a subiektywny dobrostan psychiczny dzieci z domu dziecka*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Poszukiwanie uwarunkowań zaburzeń w za-*

- chowaniu młodzieży w interakcjach społecznych, Wydawnictwo Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2009.
- Szukalski P., *Rodzina przyszłości w perspektywie demograficznej. Polacy 2050. Granice postępu społecznego – perspektywa demografii rodziny*, [w:] J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki (red.), *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1, *Spółeczeństwo i państwo*, Warszawa: Komitet Prognoz PAN, 2012.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Tyszkowa M., *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Poznań 1985.
- Ubertowski A., *Psychologia biznesu*, Wydawnictwo FA-art, Katowice 2011.
- Wojciechowska L., *Kreacje wyobrazeniowe własnej osoby i otaczającego świata u dzieci i młodzieży. Treściowa charakterystyka marzeń na jawie u dzieci w okresie średniego dzieciństwa*, [w:] L. Wojciechowska (red.), *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
- Zaleśkiewicz T., Gąsiorowska A., Kesebir P., Luszczyńska A., Pyszczyński T., *Pieniądze i nieśmiertelność. Wpływ aktywacji idei pieniędzy na lęk egzystencjalny*, [w:] *Psychologia – jakość – konsumpcja. Pomiędzy dobrobytem a dobrostanem*, Wydawnictwo Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2012.
- Zych A., *Mądrość życia*, „Vilcaca”, 2001, nr 1.
- Żukowska E., *Moralno-etyczne uwarunkowania kształcenia i wychowania młodego pokolenia w przekazie wartości chrześcijańskich*, [w:] ks. A. Kryński (red.), *Ewangelizacja a edukacja w trzecim tysiącleciu*, Częstochowa 2002.

The vision of the future of the family in the opinion of children from wealthy families

Abstract: The family, for most people, is synonymous with warmth, love, safety and is highly valued. The family is one of the oldest human communities and appears in all recognized types of societies and cultures. The family is a basic element of society and its quality impacts on society and on the personal fate of an individual. In the family, an individual experiences the most meaningful period in which her/his lifestyle, system of preferred values and worldview are shaped.

An important feature of postmodernity is the great development of technology. It is easy to observe that it influences the standard of our lives. The faster the development of technology, the higher the level of modernity. Therefore, the question arises: how far will the process influence families and life in families? Will families become more modern only as far as material security is concerned or will the atmosphere of family life change as well? What will survive in homes that quickly become automated, computerized, equipped with computer networks? What will happen to traditional values derived from families? And finally, what vision of the family do children from wealthy families have?

Keywords: wealthy family, contemporary youth, opinions, vision of the future

About the Author

Helena Marzec – pedagogue, dr hab. of humanities, associate professor at the Academy of Humanities and Economics in Łódź. Her research interests fall within the broadly understood area of social pedagogy, particularly the functioning of the family environment in many of its aspects. In addition, she considers the care and upbringing provided at various stages of life and in the course of various life situations. In her research she also devotes attention to preschool education, its course and effects.

She is the author of many books and articles published in various national journals as well as books and articles in foreign journals. She has organised 13 international academic symposia focused on the functioning of the contemporary Polish family.

Katarzyna Miłek*  <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

Gniezno College of Millennium

e-mail: katarzynamilek@op.pl

Hidden facts. The modern family and its problems

Abstract: This article is an attempt to explain the transformation of the contemporary family. It considers how it is changing and explores why we encounter many breakdowns of this social group. The author contends that breakdowns are often the consequence of external factors, i.e., mass media (in particular), which disturb the proper functioning of the family. Referring to numerous definitions of the family, the article lists the fundamental functions that are the most important in our life.

Keywords: family, functions, transformations, problems

Introduction

Due to the changing world and its new habits, the family may in some way feel threatened. Of course, it cannot be blamed only on the present day situation, but also on the problems existing in Poland several years ago. At the beginning it is important to mention environmental issues, which have influence on the problems of the modern family. These are: increasing poverty of the society caused by high unemployment (result of the economic growth equation – increase in labour productivity: $R^2 = 0.822$, $Se = 1.97$, $DW = 2.08$ – sample 1967–2006; result of the employment growth equation (working people): $R^2 = 0.854$, $DW = 1.44$, $Se = 0.0089$ – sample 1968–2006; result of the marriage disintegration equation: $R^2 = 0.952$, $Se = 0.89$, $DW = 1.99$ – sample 1974–2006, where R^2 is the coefficient of determination coefficient, Se means error of estimate, DW value of the Durbin–Watson statistics), difficulties with finding a job and keeping it for a longer period of time, feeling anxious about securing life for retirement. Also, loss of faith to improve living conditions and a peaceful and prosperous life in the bosom of the family. Another particularly important factor are all kinds

* Katarzyna Miłek – doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Social Sciences at the Gniezno College of the Millennium. Research areas: creativity, preschool education, art therapy. She is the author of many articles in academic journals as well as in monographs.

of family pathologies that the home has struggled with for centuries. At the moment, problems of alcohol and drug abuse by adolescents are increasing (in the group of third grade students of lower secondary school and students of the second grade of upper secondary schools $N = 5903$ alcohol turned out to be the most common psychoactive substance, at least once alcohol was used by 80.0% of students from the younger group and 92.8% of youth from the older group, Sierosławski, 2011). Their lives are accompanied by everyday stress, which results in an increasing number of suicides caused by loss of mental health each year (in 2018, according to the Central Statistical Office, 4,441 Poles committed suicide, and 5,182 according to the statistics of the Police Headquarters (5,255 in 2019). There were probably 10 to 15 times more suicide attempts.)

Problems of modern family

Another problem of the modern family is unemployment, which is still high. It results in poverty and insufficient resources of some of the families. At this point, the ninth UNICEF report on poverty caused by unemployment should be mentioned. Poland ranks 21st among 24 countries of the Organization for Economic Co-operation and Development. This balance shows how big a gap separates children from poor families and their peers living on at least the average level. It should be noted that family stabilization depends on the income because it affects many factors of life, e.g. access to education, health level or access to broadly understood culture. In the social environment, one can come across such a term as “children’s poverty”. It is defined as a certain family deficit that limits the child’s development and is an obstacle to proper growth. This phenomenon can take various forms as under-eating, starvation, or very poor housing conditions. What is worse, the child is aware of poverty, which has a pyramidal impact on emotional development. He/she feels worse than peers, their everyday life is based on dealing with humiliation and shame because of poverty. Quite often a child living in poverty does not have proper role models in the family, therefore there is a high probability that children, like their parents, will be in a difficult financial situation (usually caused by a lack of education) as adults. Currently, economic migrations are becoming a common phenomenon in order to improve the living conditions of the family. Most often, the father decides to leave, which adversely affects the functioning of the family and the performance of the previously mentioned functions.

The consequence may be aggravation of destructive and undesirable behaviour.¹ This is due to the fact that, on the one hand, the family is still complete, but on the other hand, it shows the features of an incomplete family, such as disturbed system of

¹ A. Śniegulska, *Refleksje nad współczesnym wychowaniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, pp. 90, 93–95.

family roles, resting on the shoulders of only one parent the task of upbringing a child. This often leads to exhaustion, increasing stress levels or marasmus, which also affects children negatively. There is also the other side of economic migration. The parent is deprived of daily contact with the child, not participating in the family life, very often he/she does not have any influence on upbringing decisions or providing the right models. This often results in the loss of authority, which the parent then tries to regain in various ways upon returning from emigration. By, for example, using physical violence for all offenses, or on the contrary, not interfering with problems so as not to spoil the atmosphere. A parent may also shower children with gifts to compensate for their absence in everyday life. His return quite often causes more chaos in the functioning of the family, which has to reorganize their life. Migration also affects the immediate development of a child. Children whose parents had emigrated very often display aggressive behavior, experience many emotional tensions, or have problems with making contacts with other people. It is connected with the child's greater sensitivity to what is happening at home and with impulsive emotional reactions to possible conflicts of the parents. Moreover, when a parent decides to emigrate, part of the household chores falls on the oldest child. On the one hand, positive aspects of this situation can be found, such as learning to be independent. On the other hand, when children lose their childhood, they are too mature for their age. All this leads to a weakening of the relationship of closeness with the parent, especially in the case of a maturing child it results in problems with their own identity or excessive longing for one and the other side.

It should also be noted that many young people emigrate due to high life aspirations. This is related to the postponement of the decision to have a family or to limit the number of children. An interesting fact, which the author notices, is the presence of the above dependence only in highly developed countries. In the so-called Third World, where living conditions are very difficult, the population growth continues to increase. It follows that improving the quality of life causes a decrease in motivation to start a family.² The problem of work can also be considered in a different context. Full readiness to work, many hours spent at work and often even taking work home, as well as many new tasks to perform, can make work addictive. Certainly, this is quite a threat to the family, when one of its members spends most of their time devoting themselves to the duties entrusted to them. However, this phenomenon should be viewed in two ways. On the one hand, it may be a matter of additional employment to maintain the family's living status, on the other hand, an employer requiring the full disposal of the employee. It can be observed that in the case of many professions, free time ceases to exist and it is the employee who has to define certain boundaries between home and work. However, it is not that easy. Meanwhile, work or study time

² T. Rostowska, *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Difin, Warszawa 2009, pp. 104, 107–108, 111.

is not only the time spent in the office or school, but also the period devoted to additional classes, training, tutoring. This can certainly be a concern as the time that a family can spend together decreases. That is why it is very important to use this time wisely to deepen relationships and provide a sense of security, especially for children. It is also worth mentioning the issue of commuting to work. It should be understood in two ways: everyday travel by car, bus, but also going to work in another country. These are often long hours of travel. It cannot be forgotten that the family is losing in this respect as well. Contact with the family is difficult, especially if the parent undertakes work abroad.³

Family – as “a source of threat”

It must not be forgotten that sometimes a person can be at risk in the family. This happens when the child is not sufficiently developed in the sphere of its sacredness and carnality. This results in inappropriate management of the child's development, which is why parents may find the pedagogical culture mentioned in the previous chapter useful. The danger in the family can manifest itself in various ways: the family does not provide a sense of security, it does not shape them to be people who improve the world, but on the contrary, people who introduce chaos and disorder in the world. Another threat to the family may also be succumbing to the external environment, accepting new things as something of one's own and thus giving up the values, traditions, principles and norms that have been shaped by them. In this case, the family teaches an adaptive and inactive attitude. It educates how to accept negative phenomena from the so-called mass culture as your own and adapt to them. An extremely disturbing growing phenomenon is abortion, which, needless to say, completely contradicts building a family. The reasons why so many people decide to end lives are unknown, it may depend on the views and attitudes of each individual towards the child.⁴ (In 2002, the number of registered abortions in Poland was 159). Another of the threats to the family is: the increasing number of conflicts in the family, quite often leading to divorce. Reducing the child's value in the eyes of parents, replacing the child with other goods. Another danger is having different values and norms, which also results in conflicts or misunderstandings. Yet another difficulty is the pursuit of individualism – professional fulfillment at the expense of the family.⁵

Today's family life, including the resulting threats, is influenced by the systemic transformation of the state in all areas of life. These transformations can certain-

³ W. Muszyński, *Kondycja współczesnych rodzin*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, p. 22.

⁴ L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Wydawnictwo: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, pp. 33–34.

⁵ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, p. 137.

ly be good, on the other hand, they pose many new challenges and tasks that must be accomplished in order to achieve success. So how does this relate to the family? Changes that occur happen very quickly, and quite often people have a problem with finding themselves in a new reality. It results in failure of the family function and its neglect. The negative effects of the reconstruction of the state include the aforementioned unemployment or poverty, but also: a decline in the level of education, science, health, the housing crisis, and even the broadly understood problems of the natural environment. Problems in the psychosocial sphere are significant as well, i.e. family ties, interpersonal contacts, family cooperation, its solidarity, and the sense for which it was established. Any deformations that occur in Polish families in this area of life evoke a feeling of instability and anxiety. It is these feelings that are the basis for any pathological problems that take place in the family. Some of them were mentioned above, the list can be made more precise by adding: drug addiction, social orphanage, juvenile delinquency or loose morals. The increase in the intensity of these phenomena is, for example, inappropriate socialization of the family resulting from the lack of cohesion of a given educational environment. Another of the threats to the family presented by the authour is the portrayal of brutal scenes by the mass media that feeds society. This results in an increase in aggression and self-hatred. The family is often a place of torment, both mental and physical, including bullying of the loved ones. Especially for children growing up in such homes, it often means so-called psychological mutilation by either "toxic parents" or "overprotective mothers". In the literature it even has the special term "battered child syndrome". It should not be forgotten that the wife very often comes into contact with the problem of domestic violence. Currently, the penal code uses the term "marital rape".⁶ This shows that, unfortunately, the family is not always a role model for young people to promote dignity and positive values in them. According to the authour, not every family is a "school of good life and love", that is, an environment of exemplary behavior. On the contrary, through inappropriate behavior, disharmony in the family, it may be associated with a place of fear, oppression, and anxiety. In this situation, the family destroys everything important in the child: self-confidence, dignity, sense of security and acceptance. For many people, the only way is then to escape, cut off from the environment that destroys and enslaves them.⁷

⁶ G. Cęcelek, *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2005, nr 1–2, p. 242.

⁷ R. Doniec, *Rodzina polska jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku – indywidualne doświadczenia i interpretacje*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/5307/doniec_rodzina_polska_jako_srodowisko_zycia_i_wychowania_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y [access: 13.02.2019].

Family – pathological phenomena

However, many do not manage to break with the pathologies they learned at home. They run into conflicts with the law that resulted from social maladjustment. The reason for this is mainly a family with dysfunctions, negative environmental impact, alcohol abuse and the lack of proper behaviour patterns. On the basis of American research, other causes of social maladjustment are: improper atmosphere at home, full of constant conflicts between the child and parents; the lack of an emotional bond, and the factors presented earlier. The family may also be threatened by inappropriate educational attitudes, i.e. falling into certain extremes: overprotection or lack of interest in the child, but also negligible contact with the father. In this case, the entire family is disturbed, the child experiences the abandonment syndrome. One of the parents (usually the mother) has to take over the duties of both parents, including those of upbringing.⁸ It also seems quite important that social maladjustment can lead to anti-social personality. Genetic and environmental factors are considered to cause the above condition. The author notes that such behaviour does not always occur in a family with a low social status. This can also occur in a family with high economic status. In this case, it appears due to the disorganization of the family, too much freedom, and the breakdown of family and social ties. It can be noticed that all the presented problems are interrelated with the wrong way of upbringing, choosing wrong styles of upbringing as well as disorder in the functioning of the family. All of this can make the family unwell.⁹

Transformations of the family and its importance throughout history

The way the family changes is caused by many factors that are worth taking a closer look at. In the years 1946–1956, the population began to recover after several years of occupation. According to the data presented in the literature, the birthrate in Poland increased from 9.6 to 19.5 per mille. At that time, the government offered families financial aid to support large families. However, at the end of the 1950s, there was a breakdown in this area, caused by anti-natalist propaganda. It was believed that children negatively influence the development of the state and the emancipation of women. The upbringing of children should be taken over by the country, because the family is incompetent in this respect. Therefore, nurseries, kindergartens and schools

⁸ E. Mazur, *Obraz rodziny w percepcji skazanych odbywających karę pozbawienia wolności za przestępstwa agresywne na przykładzie Aresztu Śledczego w Kielcach*, [in:] *Rodzina w obliczu współczesnych zagrożeń i przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztor, Pułtusk 2015, pp. 125, 127.

⁹ M. Miczyńska-Kowalska, *Zagrożenia współczesnej rodziny w społeczeństwie ryzyka*, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=285226> [access: 15.02.2019].

were established. Other forms of family life began to be spread and the institution of the family was weakened. In 1946, civil weddings were recognized and divorce was legalized. Old traditions and culture were disregarded. The traditional family model came to be considered obsolete, contrary to the “spirit of the times”. Soon, support for families began to be limited, which was mainly manifested in a smaller number of educational institutions and the construction of small apartments for a family of up to four. This caused great problems for the family throughout the country. Today, traditional family patterns and modern ones, preserved in society after the occupation period, still interpenetrate. The exploration of these models led to the internalization of individual components of the family on the basis of syncretism. This model of the family evolved towards becoming independent and breaking with the existing concepts. In the seventies, many works popularizing modern views on rational behaviour of women appeared. They popularized the use of contraceptives and the expression of approval of abortion. Modern women were meant to contradict the past backwardness of women who preferred traditional attitudes, rejecting techniques to avoid “unwanted children”.¹⁰ Also today, it can be noticed that the family is slowly ceasing to be an institution, a team and a system with permanent, unified values and features. More and more often, for many people it is no longer the most important thing, some people think that it is even unnecessary in their lives, so they do not decide to start it. We live in a time of conflict of interest. More important are: wealth, self-realization and work, and the family only interferes with the achievement of these goals. Today, marriages are beginning to be viewed as a joint “enterprise” based more on mutual profit rather than love. Increasingly, it can be seen that people decide not to get married. They decide to remain in informal relationships, often having children, which is becoming an increasingly common and acceptable phenomenon. The main reason for this is reluctance to get married or a will to test yourself before taking such an important step. Regardless of the arguments, the cohabitants believe that free unions have the characteristics of marriage, so a family is not only of a formal nature. It happens that these “deals” end when there are some problems, or difficulties in communication. Couples decide to break up instead of solving problems. It is believed that married couples who previously decided to be in a non-sacramental relationship divorce more often, often shortly after the sacrament of marriage. The essence of marriage is having children. Also in this aspect we observe many changes, mainly in the approach towards a child. For those who want to have them, children provide psychological comfort, while for others they are economically worthless because they do not provide any visible profits. You may notice a decrease in the number of births or postponing the decision about having a child. This is due to the aforementioned desire for self-realization and the economic uselessness of the child. Of course, these are

¹⁰ W. Muszyński, *Kondycja współczesnych rodzin*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, pp. 30–34.

not the only reasons, the others are: the lack of a sense of the need to have a child, fear of repeating our parents' mistakes. Currently, the family situation is diverse in many respects, including cultural and religious ones, or with regard to the functions to be performed by the family. The ties between the family and other microstructures, e.g. neighbours, also weaken. As a result, the family now has an intimate dimension and is closed to others. In the family, it is more and more important to develop the character of its individual members rather than adapting to the rules that apply in the family.

Autonomy in the family

The rules and norms themselves are no longer so precisely and ruthlessly set. There is a greater freedom and tolerance of individual family members and the choices of each of them.¹¹ The nature of families has changed quite significantly. Previously, they were multigenerational, then they began to transform into the aforementioned nuclear families, and up to now have become a transformed – extended family. What still strongly connects the family is the economic sphere. Today, the young generation decides to leave the family home late. The factors causing such a situation are: quite long education process in our country and difficult economic conditions, i.e. finding a job, lack of stabilization. That is why the most common type of family is the latter – extended. It can come in two shapes. It is a young family living with the parents of one of the spouses, or living separately but maintaining regular contact with other family members. The second element of the changes are those in the social position of the family. They relate primarily to the role of the child and the elderly in the family. Currently, the child has a high position in culture and the result of this is getting to know child's mechanisms of behavior and development. This resulted in the child being treated as a full family member who also has the right to vote. The above-mentioned changes in social position also apply to the elderly. The reform began in the first half of the 20th century. Youth has become an important goal of life, the energy and assertiveness of young people were valued above all, rather than the life experience of older people. That is why we are dealing with a rather specific role of the eldest in the family. On the one hand, they no longer have full power over the young generation, but on the other hand, we need them. Mainly in the care and education of children. Grandparents' role is currently considered to be "available" in a difficult situation (parents' illness, sudden departure, staying longer at work) or when a direct request for help is made. In other situations, complete neutrality should be maintained in situations where this assistance is not needed. There are also many changes in the educational function. In the past, this process was connected with the daily duties controlled by the father, he was also the most important person in the family. Currently, the upbringing of children and adolescents is handled by specially appointed institutions, i.e. kindergartens and schools. This is due to the fact that the parents, having their

¹¹ W. Muszyński, *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, pp. 40–42.

professional obligations, cannot always devote themselves fully to raising their child. Nevertheless, there is a fundamental change that is occurring in families. In the past, children were treated quite coolly, and they were principally expected to fulfill their duties. Nowadays, there is more closeness, a friendly atmosphere and more love and care in a family. A certain paradox can be noticed here: on the one hand, the educational function has been somewhat weakened, on the other hand, due to cordiality in relationships it has been deepened.¹² Certainly, factors such as industrialization and urbanization had a significant impact on the entire family. More specifically, technological changes and the transition from an agricultural to an industrial society have brought huge revolutions, including those in the family. The above improvements resulted in the equal rights of women and men. Women started to become active, which resulted in fewer births. On the other hand, if the spouses have children, they are not able to fully engage in his upbringing due to professional obligations.

Conclusions

Summing up these considerations, a certain image of the family emerges. Women take up professional activities, they do not focus only on the family. There is gender equality with regard to domestic responsibilities of women and men. There are different views on raising children, rules and norms in the family. The modern family is replacing traditional values in favour of contemporary trends. Also in this article there is an aspect of individualisation in the family and greater freedom of its members.¹³ We can find a similar sketch of transformations by referring to Alvin Toffler's Three Waves Concept. He believes that the history of the family can be divided into three civilization waves. The first, called agrarian, is based on agriculture, the second wave lasting only 300 years is the industrial revolution. This was when the so-called nuclear family – parents with several children became popular. The last wave that continues to transform is the technological revolution. In the case of this revolution, a man becomes an individual, makes choices consistent with his convictions and his autopsy. Love as the main reason for getting married, however, has somewhat changed. Currently, romantic love is being abandoned in favour of a clear and transparent arrangement. It usually lasts for a short time, as long as both people have some benefits and pleasure from it. Its end comes when it ceases to respond or no longer fulfills its tasks. It can be broken for no particular reason. It was this change in the understanding of love that had a significant impact on the increase in separation and divorce rates

¹² E. Świdrak, *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, pp. 68–70.

¹³ G. Cęcełek, *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, op. cit.

in Poland.¹⁴ For this reason, several forms of family life can be distinguished. It is a complete family consisting of a father, a mother and offspring. In this case, it should be taken into account that it happens that children are born before the conclusion of the marriage certificate. Quite often, young people create a family for a long time, have children, but live without getting married. Another form are one-parent families. They are made up of mothers or fathers with children, sometimes the children themselves who do not have parents as a result of orphanages or other random events. From year to year, due to the increasing number of divorces, this type of lifestyle is becoming more and more popular. In our society, usually the single parent is the mother. Another arrangement is the already mentioned quite extensively cohabitation relationship – life without a formal marriage. People form families, but they do not always have to have children. The last form is marriage without children. Partners postpone decisions about having a baby until later, and in many cases it does not happen at all. This is due to life aspirations other than the family. It is worth noting that other forms of family life than marriage were once not accepted in society. Today they are becoming something natural and accepted. However, one fundamental difference can be found. In the past, the institution of the family was something permanent and solid, today it does not always guarantee happiness due to its lack of durability in the event of major problems.¹⁵

In the face of changes, one can speak of a family crisis, and there are many current factors that make up this aspect. One of the reasons is the disappearance of the natural character of the family. People first calculate whether starting a family is profitable, then make a decision. Another factor is the already mentioned separation from culture and tradition. Man looks for his own identity, and this most often causes some confusion among children and adolescents. The transformations have also broken up some commitments to continuous choices. This also applies to children who are now operating on a “worth – not worth” principle. They look for possible benefits when taking action or give up if it is not profitable in any way. More and more often the mass media have a greater influence on the upbringing of children. Family members are increasingly moving away from one another in favour of the virtual world. Anyone would be able to identify the negative effects of the constant use of the mass media on the child’s development levels. Another problem faced by families is the belief that we ourselves are the most appropriate authority, judge and advocate for ourselves. Families teach their children this approach to reality. The achieved goal, success are the measure of evaluation, only then one can speak of success. Another recurring factor is less and less time spent with the family and greater focus on work. The transformations also resulted in a diminishing contribution of family members to taking care of family life. The author mentions laziness as the main reason for this state of affairs.

¹⁴ M. Świątkiewicz-Mośny, *Rodzina – kondycja i przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, p. 12.

¹⁵ L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, op. cit., pp. 131–134.

On the other hand, the reason for inactivity is the consumptive lifestyle of the family. The media "feed" people with images of comfort, while wealth does not expose the desired values, such as altruism, openness to other people. The last factor is a certain inhibition of the family's moral activity and a lack of faith in ideals. Even in the family one can encounter behaviours such as disloyalty or lying. In summary, the changing world has led to discontinuity and durability. Currently, people lack a sense of stability and security. There is a need to have a solid foundation on which to build in the event of failure and difficulties. It is also tiring to constantly search, make choices, fear whether you are doing the right thing. This gives rise to many negative emotions: fear, anxiety, insecurity. This results in the pursuit of comfort in life, an easy life, forgetting that this is not the most important thing in life. People miss the nuclear family and the traditions they could attribute as theirs. The author also believes that people do not want such a large interference of the mass media in their family life. The media should create a positive image of the family, thus encouraging them to have one. We also cannot forget about moral issues and greater care for the family. Looking at the considerations below, it can be seen that starting a family today is an individual choice rather than a compulsory necessity. The aspect of work undertaken by women is also important. Of course, this can have both good and bad sides. Certainly, the advantage of this situation is the child's greater independence, responsibility, but also a greater scope for independent initiative. The child knows that he/she can make decisions about their own life. The parent, on the other hand, by giving the child such an opportunity, gives the child the right to make mistakes and learn appropriate patterns and behaviours from them, especially those desirable in society. On the other hand, however, a child knows that he has the right to his own opinion and has no obligation to adapt to others in every situation.¹⁶

Bibliografia

- Cęcelek G., *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, 2005, nr 1–2, pp. 239–249.
- Doniec R., *Rodzina polska jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku – indywidualne doświadczenia i interpretacje*, „Horyzonty Wychowania” 2013, Vol. 12, No. 24.
- Dyczewski L., *Rodzina Społeczeństwo Państwo*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.
- Kawula S., Bągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.

¹⁶ R. Doniec, *Rodzina polska jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku – indywidualne doświadczenia i interpretacje*, „Horyzonty Wychowania” 2013, Vol. 12, No. 24.

- Mazur E., *Obraz rodziny w percepcji skazanych odbywających karę pozbawienia wolności za przestępstwa agresywne na przykładzie Aresztu Śledczego w Kielcach*, [in:] *Rodzina w obliczu współczesnych zagrożeń i przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztor, Pułtusk 2015.
- Miczyńska-Kowalska M., *Zagrożenia współczesnej rodziny w społeczeństwie ryzyka*, „Zarządzanie Mediami” 2013, nr 1(1).
- Muszyński W., *Kondycja współczesnych rodzin*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Muszyński W., *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Rostowska T., *Psychologia Rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Difin, Warszawa 2009.
- Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011*, Warszawa 2011.
- Sztaudynger J.J., Zatoń W., *Kryzys gospodarczy a kryzys rodziny – analizy symulacyjne*, „Prakseologia” 2010, nr 150, pp. 109–128.
- Śniegulska A., *Refleksje nad współczesnym wychowaniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Świątkiewicz-Mośny M., *Rodzina – kondycja i przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Świdrak E., *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

Ukryte fakty. Współczesna rodzina i jej problemy

Streszczenie: Artykuł jest próbą wyjaśnienia przemian rodziny na przestrzeni współczesności. To, jak się zmienia, dlaczego spotykamy się z wieloma załamaniem tej grupy społecznej, zależy od czynników zewnętrznych, tj. środków masowego przekazu (w szczególności), które zaburzają jej prawidłowe funkcjonowanie. Na przykładzie licznych definicji tej grupy społecznej, jaką jest rodzina, w artykule wymieniono, jakie podstawowe funkcje zostały konkretnie wprowadzone do stanu odległego od homeostazy i jakie są przyczyny tego stanu.

Słowa kluczowe: rodzina, funkcje, przemiany, problemy

O Autorze

Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Gnieźnieńskiej Wyższej Szkole Milenijnej. Obszary badawcze: kreatywność, edukacja przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopiśmie naukowych oraz w monografiach.

Katarzyna Miłek*  <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

e-mail: katarzynamilek@op.pl

Mykoła Orlykovskiy**  <https://orcid.org/0000-0001-9296-623X>

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

e-mail: mykola.orlykovskiy@milenum.edu.pl

Zarządzanie niepublicznym przedszkolem we współczesnych warunkach

Streszczenie: Podjęta próba charakterystyki zarządzania przedszkolem niepublicznym we współczesnych warunkach. Artykuł określa zadania, jakie stoją przed osobą zarządzającą przedszkolem niepublicznym, wskazane w przepisach ustawodawczych. Porusza kwestie związane ze sprawami administracyjnymi, prowadzenia odpowiedniej dokumentacji oraz kompetencji i obowiązków odnoszących się do nadzoru pedagogicznego. Odwołuje się do najważniejszego obowiązku, jakim jest zorganizowanie działalności edukacyjnej dla dzieci o każdym poziomie rozwojowym oraz sprzyjania wyrównywaniu szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci.

Słowa kluczowe: przedszkole, nauczyciel, zarządzanie

* Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium. Dziedziny badawcze: twórczość, pedagogika przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych i monografiach.

** Mikołaj Orlikowski (Mykoła Orlykovskiy) – dr, dziekan Filii Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej „Milenium” w Wągrowcu (Polska). W latach 2011–2016 Prodziekan Wydziału Ekonomii i Zarządzania Państwowego Uniwersytetu Agroekologicznego w Żytomierzu (Ukraina). Stypendysta międzynarodowego Programu im. Lane’a Kirklanda finansowanego ze środków Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, a administrowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji. Dziedzina: ekonomia i zarządzanie. Brał udział na poziomie krajowym w programie rozwoju obszarów wiejskich „Ojczysta Wieś”, na poziomie regionalnym uczestniczył w opracowaniu programów i strategii rozwoju Żytomierskiego województwa. Otrzymał uznanie od Departamentu Rozwoju Rolnictwa Żytomierskiej Administracji Państwowej. Autor ponad 45 publikacji naukowych, monografii *Regionalna strategia inwestycyjna w sektorze rolnym* oraz *Polityka i programy wsparcia rolnictwa w warunkach stowarzyszenia i członkostwa Polski w Unii Europejskiej* i podręcznika *Samozarządzanie (Time management): praktyczne podstawy*. Działalność naukowo-badawcza obejmuje takie zagadnienia, jak: zarządzanie strategiczne, samozarządzanie, zarządzanie organizacjami.

Wiodącym celem wychowania przedszkolnego w Polsce jest przygotowanie dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Wspomaganie rozwoju w zakresie uzdolnień i umiejętności poznawczych przyczynia się do realizacji tego nadrzędnego celu wychowania przedszkolnego. Dzieci objęte edukacją przedszkolną powinny być przygotowane do edukacji szkolnej przez odpowiednio zorganizowany proces wspierania rozwoju intelektualnego. Zadanie to jest realizowane poprzez wydatki samorządów na funkcjonowanie przedszkolnych placówek publicznych oraz placówek, które są spoza tego sektora. Wysokość wydatków przeznaczanych na cel dofinansowania placówek niepublicznych jest determinowana różnymi czynnikami¹.

Konieczność zapewnienia wszystkim dzieciom równych szans w przygotowaniu do edukacji szkolnej, a przez to i dostępności do edukacji przedszkolnej, stało się od kilkunastu lat zauważalną potrzebą społeczną. Związane jest to z koniecznością inwestowania w sektor oświaty przedszkolnej zarówno publicznej, jak i niepublicznych placówek. System placówek przedszkolnych obejmuje przedszkola i oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego, czyli punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego. Placówki takie mogą być prowadzone w formie publicznej lub niepublicznej². Wśród niepublicznych placówek rozróżnia się przedszkola, punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego. Różnice polegają na określonej liczbie dni i godzin zajęć prowadzonych przez wszystkie dni tygodnia lub ustalone dni, poza wcześniej ustalonymi przerwami w ciągu roku szkolnego. W punktach przedszkolnych i zespołach wychowania przedszkolnego zajęcia mogą być prowadzone w grupach od 3 do 25 dzieci³.

Właściwe funkcjonowanie przedszkola niepublicznego zależy od organu, który odpowiada za jej prowadzenie. Osobą, która sprawuje funkcję organu prowadzącego, jest menedżer. Do jego zadań należą kompetencje organizacyjne, techniczne, ustanawiania współodpowiedzialności za wykonywanie zadań, motywowania do pracy, komunikowania się wewnętrznego wśród załogi i zewnętrznego z rodzicami i środowiskiem lokalnym, wyczerpania na rozwoju umiejętności pracowników potrzebnych na kolejnych szczeblach kariery zawodowej⁴.

Ustawodawca narzuca założycielowi i prowadzącemu przedszkole zabezpieczenie warunków lokalowych, sanitarnych, przeciwpożarowych, administracyjnych oraz edukacyjnych. Organ prowadzący gwarantuje odpowiednie warunki do działania placówki, aby były bezpieczne, właściwe pod względem higienicznym oraz spełnia-

¹ A. Piętaś, *Transfery budżetowe dla przedszkoli niepublicznych w Polsce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2017, nr 49(1), s. 226.

² M. Kotarba-Kańczugowska, *Inne formy wychowania przedszkolnego – między modelem rynkowym a demokratycznym eksperymentowaniem*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja, dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 156.

³ M. Cybuła, *Zakładam i prowadzę oświatową placówkę niepubliczną*, Warszawska Grupa Wydawnicza, Warszawa 2016, s. 22.

⁴ Tamże, s. 39.

ły wymogi właściwej opieki i wychowania. W tym zakresie mieści się wykonywanie remontów i zadań dotyczących inwestycji, zapewnienie obsługi finansowej i administracyjnej. Do zadań menedżerskich należy wyposażanie przedszkola w pomoce dydaktyczne, potrzebny sprzęt do realizacji procesu nauczania i wykonywania innych zadań statutowych⁵.

Zapewnienie wymaganych warunków edukacyjnych wiąże się z prowadzeniem odpowiedniej dokumentacji, do której jest zobligowane przedszkole niepubliczne, jeśli nadano mu status uprawnień publicznych. Do podstawowych dokumentów przedszkola niepublicznego należą:

- status przedszkola;
- zestaw programów nauczania;
- indywidualne programy nauczania dla dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, które są wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne;
- księga dzieci uczęszczających do przedszkola;
- dzienniki zajęć;
- księga protokołów i uchwał Rad Pedagogicznych.

Status przedszkola jest dokumentem posiadającym charakter prawny, zawierającym zadania i sposób działania danego przedszkola. Zawiera on typ, nazwę, zadania i cel przedszkola, eksponuje w zapisie osobę prowadzącą przedszkole i organy zarządzające. Mieści się w nim organizacja, prawa i obowiązki dzieci i personelu przedszkola. Powinien również zawierać zasady rekrutacji dzieci do przedszkola, a także sposób pozyskiwania środków na działanie przedszkola. Statut przedszkola stanowi ochronę placówki przed zarzutami ze strony rodziców, czy też niestosownymi oczekiwaniami. Może być również użyty w stosunku do niewywiązywania się z ustalonych zasad i zadań wobec wychowanków i ich rodziców. Kurator oświaty sprawuje nadzór nad kwestią przestrzegania realizacji zadań statutowych. Podlegają one zmianom aktualizacyjnym wraz ze zmianami prawa oświatowego. Ponadto mogą wynikać z przyczyn wewnętrznej inicjatywy. Wprowadzanie zmian w statucie powinno być też w nim opisane jako procedura⁶.

Statut przedszkola powinien posiadać wzmiankę o sporządzaniu arkusza organizacyjnego, który również jest wówczas obowiązującym dokumentem w placówce. Jest to dokument określający organizację nauczania, wychowania i opieki w przedszkolu, a podstawę do ich sporządzenia określają ramowe arkusze organizacyjne określone w załącznikach do rozporządzenia Ministra EiN. Arkusz organizacyjny określa:

- liczbę pracowników przedszkola, w tym etaty pedagogiczne i personel obsługowy, a także pracowników będących na urloпах zdrowotnych, macierzyńskich, wychowawczych, oddelegowanych do pracy w innych instytucjach;

⁵ Tamże, s. 40.

⁶ Tamże, s. 41.

- stanowiska kierownicze;
- liczbę zajęć edukacyjnych;
- liczbę godzin prowadzonych przez poszczególnych nauczycieli;
- liczbę dzieci, w tym z orzeczeniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- liczbę oddziałów, w których przebiega praca dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcza.

Arkusze organizacyjny powinien zawierać dane o kwalifikacjach nauczycieli oraz zajęć dodatkowych realizowanych przez nauczycieli. Powinny znaleźć się w nim informacje o powierzonych funkcjach, stopniach awansu, stażu pracy nauczycieli⁷.

Większość placówek przedszkolnych niepublicznych powinna posiadać dla swojego bezpieczeństwa dodatkową regulację w formie prawa wewnętrznego, ponieważ powyższe akty nie regulują wszystkiego, szczególnie, jeśli są to placówki niepubliczne. Chodzi o nadawanie rangi zarządzeniom dyrektora i obowiązującym regulaminom. Powinny one być sporządzone z nadaniem tytułu, treści aktu, z podpisem organu wydającego go. Zawierać powinny zwięzłą, czytelną treść⁸.

Zasady finansowania określają konkretne przepisy, które traktują o tym, że część środków finansowych przeznaczonych na edukację niepubliczną pochodzi z budżetu państwowego, a wysokość dotacji jest ustalana przez gminę. Oprócz wpływów z dofinansowania budżetowego, przedszkola niepubliczne mogą być dotowane przez źródła prywatnych przedsiębiorstw, fundacji oraz ze środków pochodzących z wpłat rodziców, tak zwanego czesnego. Wszystkie przychody związane z utrzymaniem przedszkola niepublicznego powinny być uwidocznione w Podatkowej Księdze Przychodów i Rozchodów. Może ona być w ramach umowy z biurem rachunkowym zlecona odpowiedniej firmie lub prowadzona przez organ zarządzający przedszkolem⁹. Należy wspomnieć, że w oparciu o przepisy niepubliczna działalność oświatowa jest skomplikowana faktem, że nie jest ona sklasyfikowana jako działalność gospodarcza. Implikuje to, że pomimo wpisu do ewidencji szkół i placówek prowadzonych przez gminę, nie daje to osobie ani organowi prowadzącemu statusu przedsiębiorcy¹⁰. Unieumożliwia to korzystanie z dofinansowań polegających na wsparciu dla przedsiębiorczych, preferencji w opłatach zdrowotnych i emerytalnych oraz podatkowych.

Osoba będąca dyrektorem przedszkola niepublicznego odpowiada we wszystkich przejawach za funkcjonowanie placówki. W jej obowiązkach leży zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim dzieciom oraz pracownikom, organizacji codziennego funkcjonowania przedszkola, nadzorowania procesu nauczania i wychowania. Powinna ona posiadać kompetencje polegające na znajomości przepisów prawnych, natomiast nie jest wymogiem koniecznym, aby była to osoba wykształcona jako nauczyciel.

⁷ Tamże, s. 44–45.

⁸ Tamże, s. 46.

⁹ Tamże, s. 47–48.

¹⁰ Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

Wyznaczenie kwalifikacji i uprawnień, jakie są w zakresie kompetencji dyrektora placówki oświatowej niepublicznej mogą być określone w statucie¹¹.

Zarządzanie przedszkolem wiąże się ściśle ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego. Jeśli dyrektor nie posiada niezbędnych kwalifikacji, czynności te powinny być powierzone osobie z odpowiednimi kompetencjami i wykształceniu. Jeśli dyrektor przedszkola niepublicznego ma sprawować nadzór pedagogiczny i pełnić funkcje opiekuna stażu, powinien posiadać kwalifikacje określone w Karcie Nauczyciela¹².

W ramach zarządzania przedszkolem mieszczą się następujące zadania dyrektora:

- jest on kierownikiem działalności przedszkola;
- reprezentuje przedszkole na zewnątrz placówki;
- poprzez stwarzanie odpowiednich warunków harmonijnego rozwoju dzieci sprawuje opiekę nad uczniami;
- jest odpowiedzialny za realizację uchwał rady przedszkola i rady pedagogicznej;
- ponosi odpowiedzialność za odpowiednie wykorzystanie środków finansowych;
- jest realizatorem zapewnienia bezpiecznych warunków pracowników i dzieci w przedszkolu;
- odpowiada za organizację kształcenia dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego;
- jest odpowiedzialny za prawidłową współpracę z medycyną szkolną sprawującą opiekę zdrowotną nad dziećmi;
- wykonuje wiele innych zadań związanych z przepisami prawa.

Wobec pracowników zatrudnionych w przedszkolu, którzy nie są nauczycielami, dyrektor podejmuje decyzje w sprawie zatrudniania, zwalniania, nagradzania, wymierzania kar. Podobnie dysponuje kompetencjami wobec pracowników pedagogicznych, lecz ponadto respektuje przepisy stosowane wobec nauczycieli dotyczące ich awansu zawodowego, ma również wkład w regulowanie kwestią urlopów zdrowotnych udzielanych nauczycielom dla poratowania zdrowia¹³. W kompetencjach dyrektora jest respektowanie przepisów dotyczących zasad nadzoru Państwowej Inspekcji Sanitarnej, Państwowej Straży Pożarnej, Państwowej Inspekcji Pracy.

W ramach spełniania obowiązków związanych z zarządzaniem placówką przedszkolną dyrektor opracowuje arkusz organizacyjny przedszkola ujmujący: liczbę oddziałów i nauczycieli placówki, stopień ich awansu zawodowego, liczbę pracowników obsługi, liczbę dzieci w poszczególnych oddziałach, tygodniowy wymiar zajęć przewidzianych w podstawie programowej, czas pracy przedszkola o poszczególnych oddziałów, liczbę godzin pracy finansowanych ze środków przeznaczonych przez organ prowadzący przedszkole, liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia edukacyjne, opiekuńcze, zajęć rewalidacyjnych, zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-

¹¹ R. Lorens, *Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi oraz niepublicznymi w świetle reformy edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 47.

¹² Art. 9 w zw. z art. 91b ust. 2 k.n.

¹³ R. Lorens, dz. cyt., s. 181.

-pedagogicznych, logopedycznych, realizowanych przez pedagoga, psychologa, innych nauczycieli. Arkusz organizacyjny po opracowaniu przechodzi procedurę opiniowania przez radę pedagogiczną, organizację związków zawodowych, organu sprawującego nadzór pedagogiczny, następnie zatwierdzenia przez organ prowadzący przedszkole.

Sprawowanie nadzoru pedagogicznego przez dyrektora polega na podejmowaniu działań stymulujących poprawę efektywności działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej przedszkola poprzez kontrolowanie i ocenę wszelkich czynności z tym związanych. Istotą nadzoru jest więc obserwowanie, analizowanie, ocena przebiegu procesu kształcenia, wychowywania i opieki oraz innej działalności statutowej przedszkola¹⁴.

Zmienione ostatnio rozporządzenie¹⁵ MEiN w sprawie nadzoru pedagogicznego zmniejszyło liczbę możliwych form sprawowania nadzoru pedagogicznego również przez dyrektora przedszkola. W wyniku dokonanej nowelizacji rozporządzenia ocena jakości pracy przedszkola lub placówki będzie teraz dokonywana wyłącznie w ramach kontroli i rozpoznawania działań nauczycieli danej placówki odpowiednio do zakresu nadzoru pedagogicznego wynikającego z art. 55 ustawy Prawo oświatowe w celu oceny:

- stanu i poziomu respektowania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej i innej działalności przewidzianej w statucie przedszkola;
- kierunku i tendencji procesów kształcenia, wychowania i opieki w przedszkolu;
- rezultatów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej i innej działalności statutowej przedszkola.

Termin „nadzór pedagogiczny” wynika ze stosownych prawnych rozwiązań, które kształtują ten nadzór, a są przyjęte w rozporządzeniu. Mianowicie nadzór pedagogiczny polega na obserwowaniu, analizowaniu oraz ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz skutków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej przedszkola. W zakresie sprawowanego nadzoru oceniane są warunki tej działalności. Na tej podstawie udzielana jest pomoc przedszkolom, nauczycielom w wykonywaniu powierzonych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Na tej podstawie odbywa się inspirowanie do wdrożenia nowych rozwiązań w procesach kształcenia, poprawy istniejących rozwiązań metodycznych, organizacyjnych i programowych, którym przewodzi najważniejszy cel rozwijania kompetencji dzieci objętych edukacją przedszkolną¹⁶.

¹⁴ Rozporządzenie MEiN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1658, 2021 r. poz. 1618) tekst ujednolicony obowiązujący od dnia 1 września 2021 r.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2021 r., poz. 1618).

¹⁶ Rozporządzenie MEiN z dnia 25 sierpnia..., dz. cyt.

W nowym rozporządzeniu określono również, że czynności kontrolne prowadzone w przedszkolu lub placówce w przypadku kontroli dotyczącej przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej przedszkola lub placówki nie powinny trwać dłużej niż pięć dni w ciągu kolejnych dwóch tygodni, a czynności kontrolne dotyczące oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej przedszkola lub placówki nie powinny trwać dłużej niż dwa dni. Wprowadzone rozwiązanie zwiększa zakres swobody w ustalaniu ram czasowych danej kontroli z uwagi na jej tematykę i związaną z nią potrzebę prowadzenia określonych czynności, takich jak np. obserwacja zajęć, analiza dokumentacji, analiza informacji pozyskanych z wykorzystaniem narzędzi nadzoru pedagogicznego od rodziców, nauczycieli i uczniów oraz rozmowy z dyrektorem i nauczycielami w celu uzyskania dodatkowych informacji i wyjaśnień dotyczących organizacji procesu kształcenia. W paragrafie 22 ust. 3 pkt 2 nowego rozporządzenia utrzymano zapis stanowiący, że dyrektor przedszkola „obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej przedszkola”¹⁷.

Dyrektor, planując nadzór pedagogiczny, jest zobowiązany do uwzględnienia istotnych informacji:

- określone podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022 określone przez MEiN;
- sprawozdanie kuratora oświaty z nadzoru pedagogicznego w minionym roku szkolnym;
- plan nadzoru pedagogicznego kuratora oświaty na dany rok szkolny;
- zmiany w prawie oświatowym;
- wytyczne lokalnej polityki oświatowej;
- wnioski wynikające ze współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Plan nadzoru na poziomie placówki, do jakiego zobowiązany jest dyrektor, dotyczy zestawu programów obowiązujących w placówce oraz profilaktyczno-wychowawczego programu, określonego przez podstawę programową. Powinien on też uwzględniać organizację wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, która powinna być opisana w statucie przedszkola¹⁸. W zakresie zadań dyrektora mieści się kontrola, wspomaganie procesów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych nie tylko na poziomie dokumentacji prowadzonej przez nauczycieli i specjalistów, ale na poziomie faktycznego, realnego stanu przebiegu tych procesów. Kontrola dyrektora jest procesem ciągłym i powinna odbywać się na każdym etapie pracy przedszkola. Kontrola wstępna oznacza nadzór, który zabezpiecza organizację wykonania zadań

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r., poz. 1635), § 6 ust. 4 i 5; art. 102 ust. 1 pkt 9 – przedszkola.

statutowych. Kontrola bieżąca oznacza kontrolę terminową przewidzianą w zakresie nadzoru na dany rok. Kontrola następcza wynika ze zdarzeń nieprzewidzianych, ma charakter kontroli doraźnej. Każdy rodzaj kontroli i właściwe wyciągnięcie wniosków stanowi o istocie procesu ciągłego podnoszenia jakości pracy przedszkola.

L. Gawrecki ujmuje zarządzanie placówką oświatową w XXI wieku jako niezwykle skomplikowane zadanie ze względu na jej funkcjonowanie uzależnione od skomplikowanej rzeczywistości. Jest uwikłana w warunki polityczne, gospodarcze, ekonomiczne, a także kulturowe. Za Kupisiewiczem odkrywa, że w szczególności eksplozja nowoczesnych technologii informacyjnych dokonała w zarządzaniu szkołą, a więc i każdą inną placówką oświatową, wielu przeobrażeń. Cywilizacyjne przemiany doprowadziły do wzrostu oczekiwań społecznych wobec systemu edukacyjnego. Zmienił się nawet sami uczniowie, dzieci w przedszkolach. Przedszkole musi sprostać nie tylko wymaganiom społecznym, ale też przede wszystkim odpowiedzieć na wszystkie potrzeby dziecka, które tylko podczas aktu zaspokojenia przyczyniają się do progresu jego rozwoju¹⁹.

Zarządzanie placówką przedszkolną dotyczy wszystkich dziedzin jej funkcjonowania: procesu kształcenia i wychowania, działalności opiekuńczej, zarządzania kadrami, finansami, środkami trwałymi i nietrwałymi oraz zasobami informacyjnymi. Osoba zarządzająca podejmuje działania dotyczące poszczególnych kwestii, które wynikają ze specyfiki przedszkola, czyli uwarunkowania wewnętrzne, jak i zewnętrzne, czyli dotyczące środowiska, w jakim znajduje się przedszkole. Skuteczne zarządzanie placówką oświatową wymaga zrealizowania celów w każdej dziedzinie jej działania²⁰.

Sama placówka przedszkolna i jej zarządzanie nie stanowi wiodącej roli w znaczeniu i jakości systemu oświatowego. Jej jakość zależy od całości funkcjonowania i regulacji systemu, którego tylko jest małym ogniwem. W zależności od jakości i rodzaju regulacji przez politykę państwową, znane są dwa rodzaje regulacji – centralistyczna i decentralistyczna.

Decentralistyczne zarządzanie opiera się na pełnym zakresie autonomii placówki. Wówczas władza państwowa interesuje się tylko kompetencjami z zakresu kierunków polityki oświatowej. W szczególności przedszkola niepubliczne mają wówczas możliwość dostosowania procesu kształcenia, wychowania i opieki do wymagań rodziców, środowiska lokalnego, nic nie ogranicza ich autonomii w inicjatywie i innowacyjności. Wartość i siła takiego przedszkola tkwi wówczas we współdziałaniu ze środowiskiem lokalnym, doborze programów nauczania i wychowania, kreowania oferty zajęć dodatkowych, profili edukacyjnych. Taki charakter prowadzenia działalności edukacyjnej sprzyja indywidualizacji w edukacji, a placówka ma duże możliwości, aby stać się przedszkolem konkurencyjnym dla innych²¹.

¹⁹ L. Gawrecki, *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2021, rozdział 2.

²⁰ Tamże, rozdział 3.

²¹ Tamże, rozdział 4 i 5.

Od trzydziestu lat rozwija się w naszym kraju wolny rynek oświatowy, w ramach którego powstają placówki przedszkoli niepublicznych. Od organu założycielskiego zależy wówczas zaplecze finansowe placówki, co stanowi o potencjalnie większych możliwościach zarządzania przedszkolem. Każda gmina ma obowiązek dofinansowywać przedszkola niepubliczne w wysokości nie niższej niż 50% wydatków bieżących, przewidzianych na jednego ucznia w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę, pomniejszonych o opłaty za korzystanie z wychowania przedszkolnego oraz za wyżywienie, stanowiące dochody budżetu gminy, z zastrzeżeniem, że na ucznia niepełnosprawnego w wysokości nie niższej niż kwota przewidziana na niepełnosprawnego ucznia przedszkola w części oświatowej subwencji ogólnej otrzymywanej przez gminę²². W gestii dyrektora zarządzającego przedszkolem leży pozyskanie dodatkowych środków od rodziców, od sponsorów. Kryje się za tym wiele niebezpieczeństw, które powinny być uświadamiane przez osobę zarządzającą. Nie może on pozwolić na włączenie się jego placówki do wyścigu konkurencyjnego dla wyższych notowań na rynku. Uwaga nauczycieli powinna być skupiona nie na organizowaniu i udziale dzieci w konkursach, przeglądach, olimpiadach, ale na realizacji potrzeb każdego dziecka, w szczególności dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niezdrowa konkurencja zarządzających nie może doprowadzić do działań nietycznych wobec środowiska, ale też i wychowanków i ich rodziców. Bezkrytyczne wdrażanie innowacji dla podwyższenia prestiżu na rynku lokalnym, organizowanie fałszywego pijaru, będą wówczas zaprzeczeniem istoty edukacji. Osoby zarządzające przedszkolem powinny zapobiegać niebezpieczeństwom, jakie niosą za sobą zachowania przyczyniające się do pogłębiania nierówności edukacyjnych dzieci z różnych środowisk²³.

Obowiązkiem menedżera zarządzającego przedszkolem jest zorganizowanie działalności edukacyjnej dla dzieci o każdym poziomie rozwojowym. Powinien być zorganizowany wewnętrzny system obserwacji każdego dziecka, wspomaganie jego rozwoju. Na rynku lokalnym powinna być reklamowana właściwa, akceptowana społecznie i rozpoznawalna wartość przedszkola oparta na rzetelnych, uczciwych przesłankach organizowania szans rozwojowych dla każdego dziecka²⁴. Niezwykle istotną kwestię porusza Gawrecki, wspominając o zakresie usług edukacyjnych, który musi wychodzić poza ramy kształcenia tylko funkcji poznawczych dziecka. Obowiązkiem i priorytetem każdej placówki oświatowej powinien być progres w rozwoju dziecka – kształtowanie jego osobowości, tożsamości – na czym opiera się fundament pedagogiki humanistycznej.

Przedstawione obowiązki i niebezpieczeństwa kryjące się za stanowiskiem osoby zarządzającej przedszkolem poruszają kwestię wymagań, jakie stoją przed nią. Musi

²² Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2013 r., poz. 827).

²³ L. Gawrecki, dz. cyt., rozdział 7.

²⁴ Tamże.

to być zarówno osoba kompetentna w sferze pedagogiki i psychologii, ekonomii i prawa, a także niezwykle operatywna jako organizator i kierownik, decydent i kontroler. Zarządzanie przedszkolem niepublicznym w obecnej rzeczywistości dyktuje wiele funkcji i ogrom odpowiedzialności, nierutynowych, zindywidualizowanych działań, zdolności regulacji zachowań innych ludzi, innowacyjnej i oryginalnej pracy. Dynamika społecznych zmian rodziny, społeczeństwa nie może zakłócić jego umiejętności interpersonalnych, wyciszyć empatii, zdolności kreowania i wygłaszania własnego systemu wartości.

Ważne i istotne jest uświadomienie posiadania kompetencji twardych i miękkich przez menedżera. Kompetencje twarde, czyli bazowe to umiejętności związane z zawodem – umiejętność prowadzenia nadzoru pedagogicznego, opracowania planu i koncepcji działania przedszkola, zorganizowanie działania administracyjnego i gospodarczego placówki, prowadzenie dokumentacji przedszkola i zorganizowanie rady pedagogicznej. W zakres kompetencji miękkich, typowo psychospołecznych wchodzi kompetencje osobiste, czyli zarządzania sobą oraz interpersonalne, określające sposób pracy z innymi ludźmi. Gamę kompetencji psychospołecznych dopełniają kompetencje etyczne, które wyrażają stosunek do innych i świata w postaci postaw, poglądów²⁵.

Bibliografia

- Cybulka M., *Zakładam i prowadzę oświatową placówkę niepubliczną*, Warszawska Grupa Wydawnicza, Warszawa 2016.
- Gawrecki L., *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2021, rozdział 2.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Inne formy wychowania przedszkolnego – między modelem rynkowym a demokratycznym eksperymentowaniem*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja, dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Lorens R., *Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi oraz niepublicznymi w świetle reformy edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Piğłas A., *Transfery budżetowe dla przedszkoli niepublicznych w Polsce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2017, nr 49(1).

²⁵ Tamże, rozdział 9.

Akty prawne:

Rozporządzenie MEiN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1658, 2021 r. poz. 1618) tekst ujednolicony obowiązujący od dnia 1 września 2021 r.

Rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2017r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r., poz. 1635).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2021 r., poz. 1618).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2013 r., poz. 827).

Managing a private kindergarten in modern conditions

Abstract: The article attempts to characterize the management of a private kindergarten in modern conditions. The article defines the tasks faced by the person managing a private kindergarten, resulting from legislative provisions. It raises issues related to administrative matters such as keeping appropriate documentation, as well as competences and obligations arising from pedagogical supervision. It refers to the most important obligation, which is to organize educational activities for children of all development levels and to promote equal educational opportunities for all children.

Keywords: kindergarten, teacher, management

About the Authors

Katarzyna Miłek – doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Social Sciences at the Gniezno College of the Millennium. Research areas: creativity, preschool education, art therapy. She is the author of many articles in academic journals as well as in monographs.

Mikołaj Orlikowski (Mykola Orlykovskiy) – dean of the Gniezno College of the Millennium in Wągrowiec (Poland). He is the author of over 45 academic publications, including the monograph “Regional investment strategy in the agricultural sector: Policy and agricultural support programs under the conditions of association and membership of Poland in the European Union” and the textbook “Self-management (Time management): practical basics”. His academic and research activity covers such issues as: Strategic management, Self-management, Organization management.

Piotr Sarnowski*  <https://orcid.org/0000-0001-6056-8237>

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

e-mail: ps.waw@wp.pl

Anna Stelmaszczyk**  <https://orcid.org/0000-0003-1043-0031>

Uniwersytet Warszawski

e-mail: akstelmaszczyk@gmail.com

Fonoholizm – uzależnienie naszych czasów

Streszczenie: Artykuł przedstawia stosunkowo nowe uzależnienie, jakim jest fonoholizm. Omawia niebezpieczne korzystanie z telefonu komórkowego i internetu. Przybliża zagadnienie uzależnień, ich rodzaje, mechanizmy działania i uwarunkowania społeczne. Sytuuje uzależnienie od telefonu jako uzależnienie behawioralne związane z nowymi mediami. Przedstawia przyczyny i pokazuje skutki fonoholizmu. Wykazuje związek zmian modelu komunikacji z powstaniem nowych mediów oraz z uzależnieniem od nich. Pokazuje wpływ uzależnienia od telefonu na relacje oraz zmiany społeczne zachodzące w związku z postępującym rozwojem technologii.

Słowa kluczowe: uzależnienia, uzależnienia behawioralne, telefon, relacje, media społecznościowe, internet, cyberpsychologia, tożsamość.

* Piotr Sarnowski, mgr, psychoterapeuta, certyfikowany specjalista psychoterapii uzależnień i współuzależnienia, trener grupowy, pedagog resocjalizacji, nauczyciel, pedagog szkolny. W trakcie studiów doktoranckich w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Ukończył kurs psychoterapii w Szkole Psychoterapii Systemowej i Psychodynamicznej w Krakowie oraz studium psychoterapii uzależnień i współuzależnienia w Instytucie Psychologii Zdrowia. Publicysta, autor licznych artykułów naukowych, współautor książki „Cyfrowe dzieci”, częsty gość radia i programu „Pytanie na śniadanie”. Zainteresowania naukowe: filozofia, psychoanaliza, uzależnienia behawioralne, zjawisko społeczne hikikomori.

** Anna Stelmaszczyk, lic., medioznawca, literaturoznawca, absolwentka kierunku Literatura polska i język polski w perspektywie europejskiej i światowej Uniwersytetu Warszawskiego, ze specjalizacją filologia dla mediów. Zarządzania marką uczyła się, studiując Globalny biznes, finanse i zarządzanie w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Specjalista w obszarze komunikacji, marketingu i PR, pasjonatka szeroko pojętej kultury i sztuki, posiadająca doświadczenie w branży mediowej. Zainteresowania naukowe: komunikacja, kultura popularna, sztuka, art branding, marka, moda i reklama, brand management i projektowanie doświadczeń.

Wstęp

Jeśli istnieje temat, w którym nauki społeczne w swojej różnorodności powinny przyczynić się do pełnego zrozumienia świata, w którym żyjemy, to właśnie ta dziedzina została nazwana w środowisku akademickim studiami internetowymi. Prowadzone badania dostarczają cennych informacji na temat interakcji między internetem a społeczeństwem, na podstawie rygorystycznych metodologicznie badań empirycznych prowadzonych w różnorodnych kontekstach kulturowych i instytucjonalnych. Każdy proces poważnych zmian technologicznych generuje własną mitologię. Po części dlatego, że pojawia się w praktyce, zanim naukowcy będą mogli ocenić jego skutki i konsekwencje, więc zawsze istnieje luka między zmianą społeczną a jej zrozumieniem.

Zarys problematyki

Prezentowana problematyka skłania do refleksji i określa teren poszukiwań badawczych. Stawia pytania o rozpoznanie fonoholizmu (1), jego skutki (2) i możliwość leczenia, terapii (3). W toku rozważań będziemy szukać odpowiedzi na te pytania badawcze.

Dla porządku wyводу chcielibyśmy postawić następujące pytania badawcze, które odnoszą się do zaobserwowanych i badanych faktów oraz praktyki psychoterapeutycznej:

I pytanie badawcze: Co to jest fonoholizm, jakie są jego uwarunkowania, przyczyny i jak go rozpoznać?

II pytanie badawcze: Jakie są skutki fonoholizmu?

III pytanie badawcze: Jaka jest metoda leczenia fonoholizmu?

W swojej pracy czerpiemy wiedzę z różnych dyscyplin naukowych, m.in. z pedagogiki, psychologii, komunikacji i ogólnie pojętych nauk społecznych. Na podstawie zgromadzonych materiałów, przypadków z praktyki psychoterapeutycznej, obserwacji zjawisk i osiągnięć nauki szukamy odpowiedzi, zauważamy pewne związki, prawidłowości i zależności, które przedstawimy w artykule. Odpowiedzi dostarcza w dużej mierze praktyka psychoterapeutyczna, która niekiedy wyprzedza naukę.

Niepodważalnym jest stwierdzenie, że zdecydowana większość współczesnego społeczeństwa (szczególnie młodzi ludzie, adolescenti i młodzi dorośli) wybiera komunikację przy wykorzystaniu telefonów i internetu na rzecz prawdziwych kontaktów, relacji i obecności drugiego człowieka.

Ponieważ komunikacja przez telefon i korzystanie z internetu są wszechobecne, stwierdzenie granicy pomiędzy zachowaniem normatywnym a nienormatywnym może stanowić problem, szczególnie dla osób niezaznajomionych z tematem. O problemie możemy mówić, kiedy osoba nim dotknięta przedkłada kontakty za pośrednictwem narzędzi do komunikacji nad kontakty bezpośrednie, kiedy uzależnia się i występują symptomy odstawienne (rozwinięcie w dalszej części artykułu).

Nowe media – nowe uzależnienia. Telefon komórkowy, komputer i internet jako nowe medium

Mówiąc o uzależnieniu od telefonu (fonoholizm), nie sposób pominąć pojęcie nowych mediów. Jako że telefon komórkowy, komputer czy internet należą do nowych mediów, zacznijmy od zdefiniowania tych terminów.

Współczesne społeczeństwo jest definiowane w różnych kategoriach i z różnych perspektyw. Jego określenia znajdują miejsce w niniejszej pracy i są wynikiem wielu perspektyw badawczych. Jednym z ważnych aspektów jest mediatyzacja i intermedialność. Zglobalizowane nowoczesne społeczeństwo jest opisywane jako zdominowane medialnie społeczeństwo informacyjne, a rzeczywistość warunkowana doświadczeniem mediatyzacji, rzeczywistością medialną i zmediatyzowaną¹.

Sztuka intermedialna jest odsyłaniem, widzeniem jednego medium przez drugie, wzajemnym aktywizowaniem i pobudzaniem². Jest to zgodne z ideą postmodernizmu i wspaniale obrazuje wzajemne przenikanie się mediów oraz doświadczenie nowoczesności i funkcjonującego w niej człowieka. Współczesny świat jest przesycony mediami. Istnienie w nim wymaga podążania tą drogą, co niestety może prowadzić do uzależnienia.

Nowe media zmieniły znany nam dotychczas model komunikacji. Ich użytkownik przestał być biernym odbiorcą, pozbawionym możliwości reakcji na komunikat. Nie można jednak powiedzieć, że pojawienie się nowych mediów wyparło stare media. Raczej nowe media konwergują z mediami tradycyjnymi, zacierając granice pomiędzy nimi.

Nowe media wprowadzają nową jakość medialną. Wkroczyły we wszystkie sfery działalności człowieka, przeobrażając relacje, stosunki pracy, procesy komunikacyjne, charakter stosunków międzyludzkich, czas wolny oraz duchowość. Bez wątpienia, zapośredniczenie medialne stanowi element kontaktów międzyludzkich XXI wieku³.

Termin *nowe media* funkcjonuje od lat sześćdziesiątych XX wieku. Cechy, które charakteryzują nowe media to: wzajemne powiązanie, dostęp indywidualnych użytkowników, którzy występują jednocześnie jako nadawcy i odbiorcy, interaktywność, wielość sposobów użycia i otwartość, wszechobecność, niedookreśloność przestrzena, delokalizacja. Nowe media mają wpływ również na kulturę, wprowadzają do niej nowe jakości, m.in. intertekstualność⁴.

Jedna z definicji mówi o tym, że nowe media to wszelkie techniki przekazu oraz technologie, stosowane powszechnie od lat osiemdziesiątych XX wieku. Epoka

¹ A. Hejmej, *Komparatystyka interdyscyplinarna*, [w:] Dąbrowski M. (red.), *Komparatystyka dla humanistów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 137.

² Tamże, s. 135–138.

³ M. Szpunar, *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „*Studia Medioznawcze*” 4 (35), 2008, ISSN 1641-0920, http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/129720/szpunar_czym_sau_nowe_media_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 1.12.2021].

⁴ Tamże.

nowych mediów łączy się więc z upowszechnieniem komputerów, telewizji satelitarnej oraz wideo. Terminem nowe media określa się przede wszystkim techniki przekazu wizualnego i audiowizualnego, ale także technologie, takie jak fax czy telefon komórkowy. Charakterystycznym przykładem nowych mediów jest internet, z jego specyficznymi cechami komunikacji⁵.

W teorii nowych mediów nie ma jednoznacznego stanowiska, czym one są. Wiele koncepcji wskazuje, że przy próbach klasyfikacji nowych mediów należy przyjąć kryterium nośnika i interaktywności. Nowe media pozwalają bowiem na pełniejsze i nietradycyjne wykorzystanie urządzeń elektronicznych, wymagające aktywnego udziału odbiorcy. W tym ujęciu nowymi technologiami będą internet, komputer czy telefon komórkowy.

Ważnym aspektem jest konwergencja. Pisał o niej Henry Jenkins, który określa ją jako: „przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi, współpracę różnych przemysłów medialnych oraz migracyjne zachowania odbiorców mediów”⁶. Konwergencja mediów związana jest z ich cyfryzacją, łączy dziedziny takie, jak: informatyka, telekomunikacja i media elektroniczne. Media masowe, telekomunikacja i komputer wcześniej stanowiły trzy oddzielne media, obecnie łączą się w jedno. Cyfryzacja zaciera granice między mediami. Fundamentalnym założeniem konwergencji elektronicznej jest dostępność. Usługi pozostają niezmiennie niezależnie od wybranego kanału transmisyjnego – może to być telefon komórkowy czy komputer. Jest to związane z zakresem funkcjonalności urządzeń, który stale się powiększa. Jedno urządzenie doskonale obsługuje usługi audio, wideo, internet. Można z komputera łączyć się z telewizją, radiem, internetem, wideo, a bezprzewodowy dostęp ułatwia korzystanie z nich.

Aby lepiej zrozumieć uzależniający potencjał nowych mediów (w tym zjawisko fonoholizmu), warto dokładnie przyjrzeć się cechom nowych mediów. Są to:

- interaktywność – reakcja użytkownika na ofertę nadawcy;
- obecność społeczna (socjalność) – poczucie osobistego kontaktu z innymi;
- bogactwo mediów – stopień redukcji niejednoznaczności, liczba wskazówek,
- angażowanie zmysłów;
- autonomia – stopień niezależności od źródła i jego kontroli;
- ludyczność – źródło rozrywki, a nie użyteczności;
- prywatność;
- personalizacja – stopień unikalności i personalizacji przekazu⁷.

Do nowych mediów należą media społecznościowe, portale internetowe, gry, komunikatory, łączność w sieciach komórkowych, poczta elektroniczna, komunikatory, czaty itd. Narzędzia komunikacyjne w internecie, takie jak Skype, Gadu-Gadu, czaty, Messenger, umożliwiają widzenie się w trakcie rozmowy. Pozwalają na odbiór bardzo

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

podobnych sygnałów jak w komunikacji face-to-face, również tych niewerbalnych. Tkwi w tym jednak spore zagrożenie, ponieważ złudzenie prawdziwej obecności przyczynia się do zwiększenia kontaktów przez internet zamiast rzeczywistych spotkań. Ludziom zdaje się wystarczać w dużej mierze komunikacja przez portale społecznościowe i kanały komunikacyjne, coraz mniej czasu spędzają ze sobą na żywo. A nawet najbardziej podobna do rzeczywistej komunikacja nie zastąpi prawdziwego kontaktu z drugim człowiekiem.

Na interaktywność nowych mediów składają się cztery aspekty: bliskość społeczna, aktywizacja zmysłów, szybkość i obecność na odległość. Teleobecność umożliwia poczucie bycia w fizycznej bliskości, mimo ograniczonych doznań zmysłowych. Technologiczne zapośredniczenie nie redukuje emocji. Podobnie dzieje się podczas rozmowy telefonicznej, w tej sytuacji również mamy wrażenie obecności interlokutora, do czego przyczynia się nasza wyobraźnia. Na podstawie sygnału dźwiękowego wyobrażamy sobie osobę, z którą rozmawiamy i czujemy się, jakby była tuż obok.

I tu dochodzimy do niezwykle ważnego zjawiska. Nowe media wywołują jeszcze jeden efekt – jest nim immersja. Oznacza zanurzenie się w zawartość medium, które prowadzi do utraty kontaktu zmysłowego ze światem rzeczywistym⁸. To kolejny aspekt, który sprawia, że nowe media są wysoce uzależniające.

Należy zauważyć różnicę w dynamice zmienności treści, danych. W tradycyjnych mediach, np. w gazecie, przeczytany artykuł niczym nie różnił się po kolejnych 5 minutach, natomiast w nowych mediach dynamika zmian jest ogromna. Prezentowane treści po chwili ulegają zmianie, znikają, zostają przysłonięte przez nowsze. Ponadto, nowe media oferują możliwość ciągłego wchodzenia w interakcje z innymi. Prowadzi to wszystko do niezwykle groźnych następstw, które wykraczają daleko poza rozpraszanie uwagi. Przede wszystkim niosą w sobie zagrożenie uzależnień behawioralnych, związanych z kompulsywną potrzebą sprawdzania, czy coś się zmieniło w świecie cyfrowym, bycia na bieżąco, sprawdzania aktualności, liczby polubień, relacji, nowych komentarzy etc.

Jeszcze raz powiedzmy, szczególnie ważny wydaje się aspekt społeczny. Nowe media tworzą iluzję permanentnego kontaktu z innymi podmiotami, poczucie więzi i przynależności⁹.

Internet i media społecznościowe – rewolucja w świecie relacji

Rewolucja technologiczna, powszechna cyfryzacja i upowszechnienie internetu, komunikacji zapośredniczonej oraz korzystanie ze smartfonów wpłynęło znacząco na społeczeństwo, relacje i psychospołeczną sytuację człowieka. Podąża za tym

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

postępujące osamotnienie i wyobcowanie jednostki. Ważnym czynnikiem składowym zmian są media społecznościowe, które przemodelowały relacje społeczne, komunikację i jakość kontaktów międzyludzkich. Komunikacja wizualna, zdjęcia i obrazowość kultury mediów społecznościowych zmieniły sposób komunikacji, jej częstość, jakość i natężenie. Kultura *selfie* stawia wysokie wymagania zwyczajnym użytkownikom i generuje sporą presję narcystycznej kultury naszych czasów. Przyczynia się do wyolbrzymienia i idealizacji codzienności, życia, sylwetki, a nawet spożywanych posiłków. Ukryte spojrzenie social mediów jest wszędzie i towarzyszy współczesnemu człowiekowi przez cały dzień, dążąc do dzielenia się sobą, swoim życiem i przeżyciami ze wszystkimi znajomymi w sieci. Zaburzając jednocześnie prawdziwe relacje i kontakt z drugim człowiekiem. Pozbawiając jednocześnie prawdziwości i prawdziwych relacji. Zwyczajne życie stało się napuszonym i polukrowanym obrazem nieistniejącego, lecz prezentowanego, pełnego iluzji, fikcji i złudzeń. Tworzymy obraz siebie, dalece odbiegający od rzeczywistego. A to ułatwia kontakt pozbawiony realnej obecności drugiego człowieka, sprowadzający się w przeważającej mierze do rozmów telefonicznych, pisania wiadomości oraz korzystania z różnych komunikatorów i aplikacji do pozostawiania w powierzchownym kontakcie.

Same media społecznościowe czy internet nie są niczym złym. Problem pojawia się w sytuacji, kiedy kanały te są nadmiernie używane przez użytkowników. Może to prowadzić do powstania uzależnienia, powodować dotkliwe i ciężkie do wyleczenia choroby oraz nieprawidłowości. Wiele osób nie zdaje sobie sprawy z faktu, jak łatwo jest uzależnić się od używania mediów społecznościowych¹⁰. Wobec czego, niektóre osoby bardzo długo nie zdają sobie sprawy z faktu, że są uzależnione i nie wykonują żadnych działań, aby sobie pomóc. Ponadto wzrost znaczenia komunikacji przez internet spowodował znaczny spadek komunikacji międzyludzkiej w świecie rzeczywistym, co w konsekwencji ma wiele szkodliwych następstw¹¹.

Jednym z negatywnych aspektów związanym z używaniem internetu i innych kanałów komunikacyjnych jest rozwój licznych uzależnień. A uzależnienia przekładają się na powstawanie licznych problemów w nawiązywaniu relacji i tworzeniu związków w rzeczywistości. Ponadto nadmierne komunikowanie się poprzez media społecznościowe przyczynia się do zatracania potrzeb komunikowania się w rzeczywistości. Ma to bardzo negatywny wpływ na wszystkie relacje oraz na utrzymanie więzi międzyludzkich. Nie tylko na jednostki, jest szkodliwe również dla całych rodzin. Powoduje bowiem zanik relacji pomiędzy najbliższymi osobami. Warto podkreślić, że relacje mają fundamentalne znaczenie dla rozwoju każdego człowieka. W istocie

¹⁰ *Uzależnienie od internetu – objawy i leczenie siecioholizmu*, <https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/uzaleznienie-od-internetu-objawy-i-leczenie-siecioholizmu,6339,n,192> [dostęp: 30.09.2021].

¹¹ *Komunikacja tradycyjna i komunikacja wirtualna*, <https://marlenajedrysik.wordpress.com/2017/05/04/komunikacja-w-swiecie-wirtualnym/> [dostęp: 30.09.2021].

żyjemy w nowej strukturze społecznej, w globalnym społeczeństwie sieciowym, charakteryzującym się powstaniem nowej kultury, kultury autonomii¹².

Spółeczeństwo sieciowe i wirtualne relacje

Nasze społeczeństwo jest społeczeństwem sieciowym; to znaczy społeczeństwo zbudowane jest wokół osobistych i organizacyjnych sieci zasilanych przez sieci cyfrowe i komunikowane przez internet. A ponieważ sieci są globalne i nie znają granic, społeczeństwo sieciowe jest globalnym społeczeństwem sieciowym. Ta historycznie specyficzna struktura społeczna wynikała z interakcji między wyłaniającym się paradygmatem technologicznym opartym na rewolucji cyfrowej a niektórymi poważnymi zmianami społeczno-kulturowymi. Podstawowym wymiarem tych zmian jest to, co zostało nazwane wzrostem społeczeństwa skoncentrowanego na mnie lub, w kategoriach socjologicznych, proces indywiduacji, upadek wspólnoty rozumianej w kategoriach przestrzeni, pracy, rodziny i ogólnie przypisywania.

Ludzie nie żyją w rzeczywistości wirtualnej, w istocie jest to prawdziwa wirtualność, ponieważ praktyki społeczne, dzielenie się, mieszanie i życie w społeczeństwie są ułatwione w wirtualności, w tym, co zostało nazwane „przestrzenią przepływów”¹³. Internet jest bardziej korzystny dla ludzi żyjących w lęku i odizolowanych. Korzystanie z internetu zwiększa interakcje społeczne, rozmiar sieci społecznościowych i bliskość z innymi. Jest to sposób na utrzymywanie więzi społecznych i tworzenie nowych, szczególnie dla osób nieśmiałych, introwertyków, samotnych, odizolowanych, mających trudność w kontaktach społecznych offline. Internet może zrekompensować (lecz nie zastąpić) brak sieci społecznościowej offline, społecznych więzi i sieci rzeczywistych kontaktów społecznych, ponieważ osoby niespokojne społecznie mogą czuć się korzystniej w nawiązywaniu intymnych relacji online. Tożsamość stygmatyzowana, ograniczona tożsamość, niepokój społeczny i samotność służą, jako czynniki motywujące, do interakcji online. Cechy środowiska online, takie jak komunikacja tekstowa, brak wizualnych i dźwiękowych wskazówek oraz anonimowość, ułatwiają ujawnienie prawdziwego lub wyidealizowanego siebie, zdobywanie intymności z innymi poprzez ujawnianie się i prowadzenie do tworzenia nowych relacji.

Uzależniająca moc internetu buduje mur w relacjach

Wiele czynników wpływa na szybkie rozpowszechnianie i szerokie wykorzystanie technologii internetowych na całym świecie. Wynika to częściowo z faktu, że internet

¹² K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu*, Wydawnictwo „KART”, Warszawa 2003, s. 22–23.

¹³ *Potrzeby zaspakajane w wirtualnym świecie*, <https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/siecioholizm/potrzeby-zaspakajane-w-wirtualnym-swiecie/> [dostęp: 30.09.2021].

jest obecnie nieunikniony, wszechobecny i wysoce funkcjonalny jako aspekt współczesnego życia. Stał się nieodłącznym elementem kultury, rozrywki, nauki, pracy i spędzania wolnego czasu. Na przykład, korzystanie z internetu jest obecnie głęboko powiązane z edukacją, podróżami, kontaktami towarzyskimi, handlem i wielkością miejsc pracy. Oprócz pragmatycznych zastosowań internet oferuje również nieskończony wachlarz zajęć rekreacyjnych i rozrywkowych, poprzez podcasty, e-booki, wideo, strumieniowe przesyłanie filmów i gry. Jednak zdolność internetu do przyciągania i zatrzymywania uwagi nie wynika wyłącznie z jakości treści medialnych dostępnych w sieci. Raczej jest również napędzany przez podstawowy projekt i prezentację świata online. Jednym z takich przykładów jest samorozwijający się „mechanizm przyciągania”; przy czym aspekty internetu, które nie przyciągają uwagi, szybko giną w morzu napływających informacji, a udane aspekty reklam, artykułów, aplikacji lub wszystkiego, czemu udaje się przyciągnąć naszą uwagę (nawet powierzchownie), są rejestrowane (poprzez kliknięcia i *scrolls*), zauważone (dzięki udostępnianiu online), a następnie rozprzestrzenione i rozszerzone. Oprócz tego przodujące firmy technologiczne zostały oskarżone o celowe wykorzystywanie uzależniającego potencjału internetu poprzez badanie, testowanie i udoskonalanie przyciągających uwagę aspektów ich witryn internetowych i aplikacji w celu promowania niezwykle wysokiego poziomu zaangażowania, bez należytej troski o dobre samopoczucie użytkowników.

Spędzanie zbyt dużej ilości czasu na przeglądaniu mediów społecznościowych odbija się negatywnie na zdrowiu fizycznym i psychicznym użytkowników. Komunikacja poprzez media społecznościowe ma negatywny wpływ na budowanie relacji w życiu codziennym. I ten aspekt wydaje się najbardziej niepokojącym zagrożeniem.

Media społecznościowe umożliwiają użytkownikom pełną swobodę. Przez co każdy może być kimkolwiek chce w sieci. Powoduje to liczne problemy w odniesieniu do rzeczywistości. Użytkownicy mediów społecznościowych w sposób nadmierny są zdecydowanie bardziej wycofani i nieśmiali, przez co mają duże problemy z prowadzeniem rozmów w rzeczywistości. Ponadto, ze względu na fakt, że użytkownicy spędzają bardzo dużo czasu w mediach społecznościowych, nie mają potrzeby komunikowania się w życiu realnym.

W ten sposób internet, social media, komunikacja za pośrednictwem telefonu czy laptopa oddzielają użytkowników od rzeczywistości, budują niewidzialny mur w relacjach.

Media społecznościowe są zazwyczaj przeglądane przez użytkowników poprzez takie narzędzia mobilne, jak laptop czy smartphome. Długotrwałe używanie tychże urządzeń sprzyja powstawaniu licznych wad wzroku oraz w konsekwencji może doprowadzić do jego utracenia. Ponadto aktywność ta powoduje również problemy z kręgosłupem oraz bóle głowy. Wpływa także negatywnie na rozwój psychiczny młodych osób i ich podejście do budowania relacji.

Media społecznościowe a tożsamość i samoocena

Zdjęcia i filmy zamieszczone w mediach społecznościowych stają się głównym sposobem autoprezentacji współczesnych nastolatków. Wielu uzależnia swoją samoocenę od liczby polubień pod publikowanymi treściami. Ma to szczególne znaczenie wśród tych, którzy mają problem z określeniem sensu życia, jego celowości, którym dokwiera egzystencjalny brak sensu życia, emocjonalna pustka i próżnia. Można założyć, że te osoby szukają ucieczki w odmętach uzależnień, w internecie, a głębiej relacji, przyjaźni i kontakty społeczne zastępują wirtualną przestrzenią¹⁴.

Prowadzone są liczne badania, które przyglądają się temu zjawisku, jego przyczynom i skutkom. Próbuje się zdefiniować, nazwać i opisać nowe uzależnienia. Chcielibyśmy przywołać badania przedstawione w pracy P. Klimczaka. Ich celem była właśnie zależność między samooceną a korzystaniem z internetu. Na samoocenę składają się istotne elementy: bycie kochanym, kompetencje, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, samoakceptacja moralna, atrakcyjność fizyczna, witalność, tożsamość. W badaniu wzięły udział osoby w wieku 25–55 lat. Osoby z wyższą potrzebą aprobaty społecznej mogą szukać w internecie różnych form aktywności, które pozwolą im uciec od własnych problemów i w ten sposób złudnie wpływa to na poprawę samooceny¹⁵.

Niebagatelny wpływ ma prezentowanie siebie, zdjęcia publikowane w social mediach, dyskurs panujący w nastoletnich grupach oraz standardy dotyczące seksualności. Warto wspomnieć o presji wobec dziewcząt, związanej z podkreślaniem swojej atrakcyjności, ich dwuznaczne pozy, które prezentują na zdjęciach. Mają być one potwierdzeniem stereotypowych zachowań, które są akceptowane i niejako pożądanymi ze strony rówieśników¹⁶.

Autor łączy to z koncepcją samooceny, która w okresie dorastania i poszukiwania tożsamości może być szczególnie wrażliwa i narażona na wahania. Relacja między samooceną a korzystaniem z mediów społecznościowych wydaje się aspektem szczególnie istotnym. Wyniki badań potwierdzają natomiast, że subiektywnie postrzegana własna atrakcyjność fizyczna ma decydujący wpływ na globalną samoocenę adolescentów.

Innym aspektem trudności w relacjach i komunikacji wynikających z niebezpiecznego korzystania z internetu jest przedstawianie siebie w nieprawdziwym świetle, budowanie sztucznej reprezentacji siebie w przestrzeni internetowej. Autoprezentacja jest często oderwana od rzeczywistej cielesności, statusu społecznego, posiadanych dóbr, a nawet wartości i poglądów. Rodzi to kolejne trudności w budowaniu

¹⁴ P. Klimczak, *Korzystanie z mediów społecznościowych, a ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów i młodych dorosłych – zarys problemu*, „Kultura i Wychowanie” 2021, nr 1(19).

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

satysfakcjonujących relacji w rzeczywistości, co ma przełożenie na rozwój i poczucie własnej wartości¹⁷.

Warto wspomnieć, że w centrum zainteresowań badaczy reprezentujących nauki społeczne jest badanie relacji między korzystaniem z mediów społecznościowych a budowaniem poczucia własnej tożsamości (szczególnie przez adolescentów i młodych dorosłych). Jest to szczególnie ważne wśród adolescentów i młodych dorosłych, u których jest to czas psychofizycznego rozwoju tożsamości. Poprzez porównywanie siebie do innych w mediach społecznościowych, kształtowanie swoich poglądów, wartości, postaw i zachowań.

Fonoholizm – czym jest i jak go rozpoznać

Do niedawna uzależnienia kojarzono przede wszystkim z zażywaniem substancji psychoaktywnych. Dziś znacznie częściej obserwujemy w społeczeństwie uzależnienia behawioralne, czyli związane z czynnościami, zachowaniami. Niektórzy nazywają je uzależnieniami od popędów. Zaliczamy do nich gry hazardowe czy komputerowe, internet, jedzenie, pracę, zakupy. Wachlarz uzależnień behawioralnych zwiększa się. Pojawiają się nowe rodzaje uzależnień od czynności. Dotyczy to uzależnienia od seksu, telefonu komórkowego (fonoholizm), kart płatniczych, środków masowego przekazu. Nowym uzależnieniem są również tanoreksja (uzależnienie od opalania się, szczególnie w solarium), ortoreksja (nadmierna koncentracja na zdrowym jedzeniu), bigoreksja (przesadna dbałość o sylwetkę poprzez podejmowanie ćwiczeń fizycznych, wysokobiałkową dietę, stosowanie sterydów anabolicznych), alkoreksja (zastępowanie jedzenia alkoholem w celu utrzymania szczupłej sylwetki). Pojawiło się także uzależnienie od zabiegów medycyny estetycznej (przede wszystkim botoksu) czy chirurgii plastycznej¹⁸.

Telefony nowym uzależnieniem. Fonoholizm jako uzależnienie behawioralne

Problematyka uzależnień behawioralnych (w tym dotyczących telefonu komórkowego) została w Polsce dostrzeżona niedawno. Korzystanie z telefonów komórkowych staje się poważnym problemem nie tylko wśród dorastającej młodzieży, ale też małych dzieci. Najnowsze badania pokazują, że w Polsce w regularny sposób korzysta z urządzeń mobilnych 86,6% uczniów, a zdecydowana większość użytkowanych urządzeń posiada bezpośredni dostęp do internetu (92%). Ponadto połowa badanych uczniów korzysta z telefonu komórkowego lub smartfona z jednakową częstotli-

¹⁷ Tamże.

¹⁸ N. Ogińska-Bulik, *Uzależnienia behawioralne – czym są i skąd się biorą?* „Świat Problemów” 2014, nr 2, <http://www.swiatproblemow.pl/magazyn/luty-2014> [dostęp: 30.04.2018].

wością przez cały tydzień (także w weekendy). Ponad 85% uczniów korzysta z telefonu przynajmniej raz dziennie, a 35% – kilkadziesiąt razy w ciągu dnia.

Ponad 7% uczniów z telefonem komórkowym przy sobie czuje się bezpiecznie, zaś 35,4% młodzieży czuje wewnętrzną potrzebę (przymus) odpisania na SMS-a/e-maila najszybciej jak to możliwe. Blisko 33% uczniów odczuwa niepokój, kiedy nie ma przy sobie telefonu bądź jest on rozładowany, a 22,8% czuje się źle, kiedy z jakichś powodów korzystanie z telefonu komórkowego jest niemożliwe. Badania pokazują również, że nauczyciele w Polsce nie są przygotowani do tego, aby w sposób profesjonalny prowadzić w szkole zajęcia w zakresie problematyki e-uzależnień. Sami nauczyciele swoje przygotowanie i wiedzę z tej tematyki oceniają średnio na poziomie oceny dostatecznej z plusem¹⁹.

Nadmierne korzystanie z telefonu komórkowego (nadużywanie) może prowadzić do fonoholizmu – zjawiska coraz częściej zauważanego wśród coraz młodszych dzieci. Fonoholizm jest identyfikowany jako specyficzna forma uzależnienia. Do niedawna o uzależnieniu pisano zazwyczaj w kontekście zażywania substancji psychoaktywnych, natomiast współcześnie coraz częściej uzależnienie łączy się z przymusem czynności (mówimy wówczas o uzależnieniach behawioralnych). Człowiek jest w stanie uzależnić się niemal od wszystkiego. Różnorodność czynników uzależnieniowych sprawia, że obecnie można wyróżnić uzależnienia chemiczne i niechemiczne²⁰.

Do uzależnień chemicznych zalicza się m.in. narkomanię, alkoholizm, lekomanię i nikotynizm. Wśród uzależnień niechemicznych najczęściej wymieniane są m.in.: hazard, uzależnienie od jedzenia, uzależnienie od pracy (pracoholizm), infoholizm (sieciholizm), uzależnienie od zakupów (shopping), seksoholizm, uzależnienie od opalania się (tanoreksja), uzależnienie od idei.

Ogińska-Bulik wskazuje, że uzależnienia behawioralne są to zachowania nałogowe (kompulsywne), nad którymi osoba nie jest w stanie zapanować i które negatywnie wpływają na wiele obszarów jej funkcjonowania²¹. Pozwalają zredukować wewnętrzne napięcie i złe samopoczucie. Jest to forma uzależnienia psychicznego, a o patologii świadczy duże zapotrzebowanie na wykonywanie tych czynności (częstotliwość i intensywność)²².

Obecnie telefon komórkowy ma wiele zadań, funkcji i możliwości. Jego używanie nie ogranicza się jedynie do prowadzenia rozmów i przesyłania krótkich wiadomości tekstowych. Dzięki dostępowi do internetu, zaawansowanej technologii i różnorodnym aplikacjom pełni wielorakie funkcje. Staje się alternatywą dla komputera, aparatu

¹⁹ M. Dębski, *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Fundacja Dbam o Mój Z@sięg, Gdynia 2016.

²⁰ M. Jędrzejko, *Typologia współczesnych patologii społecznych*, Pedagogium WSNS, Warszawa 2008.

²¹ M. Barabas, *Fonoholizm zagrożeniem dla rozwoju dzieci i młodzieży*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 2/24, s. 92–94.

²² Tamże.

fotograficznego, kamery cyfrowej, odtwarzacza muzyki, filmów i radia. Ponadto jest wykorzystywany jako nawigacja samochodowa, notatnik, kalendarz i forma rozrywki. Jego atrakcyjność zachęca do częstego, a często nadmiernego, niebezpiecznego i nierozsądnego posługiwania się nim. Nadużywanie telefonu komórkowego staje się coraz większym zagrożeniem, problemem i stanowi wyzwanie edukacyjne dla rodziców, pedagogów i wychowawców. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci i młodzieży²³.

Rozpoznanie. Emocjonalne i społeczne przywiązanie do telefonu

Fonoholizm nie został dotychczas sklasyfikowany i uznany za uzależnienie przez Międzynarodową Klasyfikację Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów (ICD), ani przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (DSM) czy przez Światową Organizację Zdrowia²⁴.

Jak rozpoznać uzależnienie? Ten szczególny nałóg objawia się nierozstawianiem się z telefonem i nerwowością, dyskomfortem przy jego braku, gdy sytuacja tego wymaga. Charakterystyczne są również: duża częstotliwość korzystania z telefonu, przywiązywanie dużej wagi do jego wyglądu, ceny, modelu, duża trudność z wyłączeniem telefonu, kiedy sytuacja tego wymaga.

Fonoholizm z łatwością można rozpoznać, kiedy człowiek przywiązuje ogromną wagę do posiadania telefonu, nieodkładania go ani na chwilę. Jest on dla osoby uzależnionej najważniejszym narzędziem codziennych kontaktów z innymi. Odczuwa głęboki dyskomfort, kiedy telefon jest nienaładowany. Towarzyszą temu negatywne emocje, zły nastrój, niepokój, a nawet ataki paniki. Dla osoby uzależnionej używanie telefonu determinowane jest nie koniecznością, a czynnikami natury emocjonalnej i społecznej. Telefon jest wówczas pośrednikiem w kontaktach z innymi. Osoby z syndromem fonoholizmu często cierpią na fobię społeczną, obawiają się samotności, ukrywają lęki z tym związane lub zaprzeczają ich istnieniu. Odczuwają brak apetytu, smutek oraz nudę²⁵.

Proces niewidzialnego uzależniania się od telefonu

Szkodliwe skutki niebezpiecznego korzystania z telefonu widoczne są w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej. Jest to niebezpieczny nałóg przede wszystkim w kontekście rozwoju dzieci i młodzieży. Początkowo jego podstępna atrakcyjność sprawia, że jest przyjemną formą rozrywki. Z tego powodu rodzice często wyręczają się aparatem

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 95.

telefonicznym w celu organizowania dziecku wolnego czasu. Dziecko zaabsorbowane telefonem nie angażuje sobą rodziców, nie sprawia kłopotów, jest ciche i „grzeczne”, niewidzialne. Zajęte telefonem, nie wymaga aktywności i zaangażowania rodziców. Jest to dla nich wygodne i łatwe. Z czasem i dla dziecka nieobecność rodziców staje się wygodna, lecz brak możliwości użytkowania telefonu (bądź sama myśl o tym) przeraża, niepokoi, wzbudza strach, złość i lęk. Uzależnienie od telefonu ma cechy tożsame z uzależnieniem w ogóle.

Nałóg zaczyna się niewinnie i przyjemnie, od etapu euforii i zaciekawienia, radości i sposobu na oderwanie się od rzeczywistości i codzienności. W kolejnej fazie korzystający nałogowo z jakiegoś przedmiotu (np. telefonu), wykonujący kompulsywnie daną czynność, poświęca temu coraz więcej czasu. Traci zainteresowanie innymi zajęciami, czynnościami, ogranicza pozostałe zainteresowania. Myśli pochłonięte są przedmiotem nałogu. Ostatnia faza procesu uzależniania się polega na zaniedbywaniu obowiązków oraz bliskich. Brak dostępu do środka uzależniającego powoduje już ogromny dyskomfort. Dochodzi wówczas do negatywnych zmian w sferze behawioralnej²⁶.

Konsekwencje fizjologiczne dotyczą kłopotów ze wzrokiem, bólów głowy, klatki piersiowej, nadgarstka, ramion, przedramion, dłoni, zmian w kręgosłupie, mogą też powodować szумы w uszach. Jest to związane z zespołem powtarzających się urazów wskutek przewlekłego przeciążenia układu mięśniowo-stawowego. Zaobserwować można też skutki fizyczne, takie jak: problemy żołądkowe, tiki nerwowe, zawroty głowy, a także zespół przewlekłego zmęczenia. Konsekwencje psychiczne objawiają się niską samooceną, brakiem asertywności, poczuciem braku wpływu na otaczający świat, poczuciem zagrożenia oraz stanami lękowymi, które są charakterystyczne dla syndromu odstawienia (niepokój, depresja). Wśród skutków społecznych wymienić można: zaniedbywanie obowiązków, poczucie samotności, ograniczenie kontaktów społecznych, brak umiejętności nawiązywania relacji społecznych, atrofia więzi rodzinnych, nieumiejętność kreatywnego spędzania wolnego czasu. Zagrożeniem jest też cyberprzemoc oraz konsekwencje ekonomiczne²⁷.

Fonoholizm do tej pory nie został sklasyfikowany jako choroba i nie ma zdefiniowanych kryteriów diagnostycznych, dlatego traktowany jest jako zjawisko, a nie choroba. Kiedy zaczyna się uzależnienie? Na tak postawione pytanie trudno jest odpowiedzieć w sposób zdecydowany. Istnieją jednak pewne zachowania, które pomagają w zdiagnozowaniu problemu. Jakie? Nierozstawanie się ze swoim telefonem, ciągle sprawdzanie urządzenia i uruchamianie telefonu (np. częste sięganie po telefon, częste używanie go, sprawdzanie, trzymanie w dłoni bądź blisko siebie, przed sobą), przerywanie spotkań/rozmów w celu odebrania bądź nawiązania połączenia/ wiadomości, częste robienie zdjęć typu selfie i dzielenie się nimi z innymi użytkownikami

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 96.

sieci, korzystanie z urządzeń w miejscach i sytuacjach, w których nie powinno się tego robić (np. prowadzenie samochodu, przechodzenie przez pasy).

Co powinno zaniepokoić rodzica i skłonić do bezzwłocznego zasięgnięcia porady fachowca? To tzw. symptomy odstawienne. Jeśli zaobserwujemy, że dziecko jest pobudzone psychoruchowo, odczuwa nieustanny lęk, niepokój, obniżony nastrój czy reaguje agresją na próbę ograniczenia mu korzystania z telefonu, warto skonsultować się ze specjalistą, który zdiagnozuje i oceni stopień uzależnienia dziecka od internetu lub smartfona i w razie potrzeby zaproponuje odpowiednią psychoterapię. We współczesnym świecie nie jest możliwe odizolowanie dziecka od internetu. Ale nadzór nad tym, jak dziecko z niego korzysta i wypracowanie jasnych zasad jest bardzo ważne i nieuniknione.

Uzależnienia według klasyfikacji ICD

Kiedy mówimy o uzależnieniu? Kiedy tego typu zachowania stają się nałogowe, nadmierne, kompulsywne, a człowiek traci kontrolę nad nimi i nie jest w stanie zaprowadzić nad sobą. Zwykle mają one wtedy negatywny wpływ na wiele obszarów jego funkcjonowania. Ich celem nie jest już osiągnięcie przyjemności, a zredukowanie złego samopoczucia i wewnętrznego napięcia. Jest to rodzaj uzależnienia psychicznego (niesubstancjalnego). Na patologię wskazuje przejawianie dużego zapotrzebowania na wykonywanie tychże czynności, ich częstotliwość i intensywność. Choć zachowania te mają charakter autodestrukcyjny, są często akceptowane społecznie. Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie pracoholizmu czy nadmiernego dbania o siebie – o ciało, urodę, sylwetkę, zachowanie młodości²⁸.

Według kryteriów obowiązującej aktualnie międzynarodowej klasyfikacji chorób i zaburzeń psychicznych (ICD-10) o uzależnieniu świadczą:

- silne pragnienie lub poczucie przymusu podejmowania określonych zachowań;
- trudności w kontrolowaniu zachowania związanego z danym obszarem działania;
- fizjologiczne objawy odstawienia, występujące, gdy zachowanie zostało przerwane lub ograniczone;
- stwierdzenie tolerancji (potrzeba nasilania zachowań w celu uzyskania efektów wcześniej uzyskiwanych przy mniejszym nasileniu);
- narastające zaniedbywanie innych źródeł przyjemności;
- kontynuacja szkodliwych zachowań mimo wyraźnych szkód z nimi związanych²⁹.

Ludzie uzależnieni od substancji i uzależnieni od czynności właściwie zachowują się tak samo. Wykazują tożsame zasadnicze cechy zachowań. Pierwsi poszukują kontaktu z substancją, drudzy zaś z możliwością zrealizowania zachowania. Pomi-

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

mo występujących podobieństw oraz nasilania się zjawiska, osoby dotknięte problemem nie wyrażają zgody na uznanie wymienionych zachowań kompulsywnych za uzależnienie³⁰.

Skutki uzależnienia

Negatywne skutki zachowań kompulsywnych mają odzwierciedlenie w różnych sferach funkcjonowania człowieka, szczególnie w sferze fizycznej i psychiczno-społecznej. W sferze fizycznej wymienia się następujące konsekwencje: bóle głowy, nadgarstka, bóle w klatce piersiowej, problemy żołądkowe, tiki nerwowe, zawroty głowy, zespół przewlekłego zmęczenia. Są one charakterystyczne dla pracoholizmu czy internetoholizmu. Objawami psychicznymi wynikającymi z nadmiernego angażowania się w czynności są: nadaktywność, problemy ze snem, nieumiejętność wypoczynku, zmienne nastroje, uczucie irytacji, drażliwość, trudności w koncentracji uwagi, zaniżona samoocena, niższa satysfakcja z życia. W sferze społecznej stwierdza się natomiast: zaniedbywanie innych aktywności, zawężenie lub brak zainteresowań, izolowanie się od innych ludzi, złe relacje rodzinne, związane z zanikaniem więzi lub rozpadem rodziny³¹.

Na skutki uzależnień narażone są nie tylko osoby będące podmiotem uzależnienia, ale także jej współpracownicy, współmałżonek, dzieci. Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie pracoholizmu i zakupoholizmu. Konsekwencje, które ponoszą dzieci, to ich podatność na uzależnienia w przyszłości oraz różnego rodzaju zaburzenia psychiczne. Negatywne skutki uzależnień behawioralnych można rozpatrywać również w kwestii finansów. Przyczyny uzależnień behawioralnych są efektem wielu czynników, wśród których należy wyróżnić: czynniki biologiczne, społeczne i psychologiczne³².

Chemiczny skład uzależnień – pomiędzy nagrodą i karą

W procesie uzależniania się zarówno od substancji, jak i od czynności, istotną rolę odgrywają substancje chemiczne, zwane neuroprzebieżnikami. Uzależnienie jest wynikiem zaburzenia równowagi pomiędzy dwoma układami neuroprzebieżników: układem nagrody (dopamina) i układem kary (serotonina). U osób uzależnionych maleje rola układu kary, a wzrasta – układu nagrody. Substancja bądź czynność pełni więc rolę natychmiastowej gratyfikacji.

Główną rolę w funkcjonowaniu układu nagrody odgrywają endogenne opioidy, takie jak: endorfina, enkefalina, dynorfina, a także dopamina i serotonina, które

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

oddziałują na receptory opioidowe – wyjaśnia fizjolog Vetulani³³. Szczególną rolę w procesie uzależniania odgrywa dopamina. Jej ilość wyraźnie wzrasta po zażyciu substancji psychoaktywnej czy po wykonaniu czynności. Odczuwanie przyjemności czy złagodzenie napięcia, niezależnie od rodzaju uzależnienia, jest wynikiem tego samego neuroprzekaznika. W uzależnieniu fizycznym środek psychoaktywny jest dostarczany z zewnątrz, a w uzależnieniach od czynności sam organizm w reakcji na stymulujące bodźce (np. jedzenie, praca, zakupy, gry) uwalnia substancje wpływające na odczuwanie przyjemności i zadowolenia. Występuje wyraźne podobieństwo mechanizmów odpowiedzialnych za zażywanie substancji psychoaktywnych do mechanizmów warunkujących nałogowe zachowania dotyczące podejmowania czynności³⁴.

Uwarunkowania społeczno-psychologiczne

Wśród uwarunkowań społeczno-psychologicznych należy podkreślić związek rozwoju uzależnień behawioralnych wobec zmian cywilizacyjnych, wzrostu tempa życia, konsumpcjonizmu, stresu i towarzyszących mu negatywnych emocji. Guerreschi w książce *Nowe uzależnienia* wskazuje na wzrost uzależnień behawioralnych jako konsekwencję postępu technologicznego i współczesnej cywilizacji, która naraża człowieka na stres, pustkę i nudę oraz wzmacnia dążenia do natychmiastowego zaspokojenia pragnień, dostarczając niezbędnych do tego środków³⁵. Czynniki społeczne, które determinują rozwój zachowań kompulsywnych, to określone postawy konsumpcyjne i wyznawane wartości materialistyczne. Konieczność dostosowania się do zmian cywilizacyjnych przyczynia się do zwiększonego poczucia zagubienia jednostki. Doświadczenia te oraz przeżywane emocje mogą skłaniać do ucieczki w uzależnienia – w alkohol, jedzenie, pracę, internet, zakupy, hazard czy seks. Uwarunkowania rodzinne mają niebagatelny wpływ na rozwój uzależnień behawioralnych. Otóż, modelowanie społeczne odgrywa kluczową rolę. Młodzi ludzie obserwują zachowania (szczególnie te nagradzane) w domu rodzinnym, relacje pomiędzy jej członkami, wartości i w ten sposób uczą się ich, przyjmują jako naturalne i powielają we własnych środowiskach i rodzinach. Czynniki, które przyczyniają się do rozwoju uzależnień, to również struktura rodziny, panująca w niej atmosfera wychowawcza, metody wychowawcze czy system wartości rodziców. Podejmowaniu zachowań nałogowych sprzyja rodzina dysfunkcyjna, rozbita, ubóstwo, przemoc w rodzinie, śmierć lub poważna choroba któregoś z rodziców, nadmierne przywiązywanie wagi do pieniędzy i wartości materialnych przez rodziców, poczucie odrzucenia ze strony rodziców. Ponadto przyczyniają się do tego: osłabienie więzi rodzinnych i zaburzenia pełnionych ról związanych z wychowaniem dzieci, zaspokajaniem potrzeb bliskości,

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

bezpieczeństwa, akceptacji czy daniem wsparcia. Dla wielu rekompensatą tego, czego nie dostali w dzieciństwie/w rodzinie, staje się wejście w nałóg. Badania wskazują na rolę czynników socjodemograficznych na podejmowanie zachowań kompulsywnych związanych z wykonywaniem czynności. W przypadku niektórych zachowań występuje przewaga kobiet (zakupy, jeżdżenie), a w innych zauważono przewagę mężczyzn (hazard, niebezpieczne korzystanie z internetu). Przymus podejmowania określonych czynności, które mogą prowadzić do uzależnienia z reguły pojawia się w młodym wieku (około 10 lat). Młody wiek sprzyja również uzależnieniu się od zakupów oraz od internetu. Ważnym czynnikiem w rozwoju uzależnień jest status społeczno-ekonomiczny. Szczególnie widoczne jest to w przypadku zakupoholizmu. Osoby o wyższych dochodach wykazują większą skłonność do zakupoholizmu, natomiast osoby o niższych dochodach, częściej angażują się w hazard. Wśród uwarunkowań zachowań kompulsywnych znajdują się również postawy i przekonania religijne (duchowe). Przeżywanie stanu frustracji, pustki egzystencjalnej, brak odpowiedzi na pytania o sens życia i istotne wartości mogą przyczyniać się do poszukiwania przez jednostkę substytutów i działań zastępczych. To z kolei prowadzi do angażowania się w zachowania o charakterze nałogowym. Duże znaczenie mają też cechy osobowości jednostki. Warto podkreślić, że pewne cechy osobowości mogą być skutkiem rozwoju uzależnień. Takie właściwości człowieka, jak: poszukiwanie natychmiastowej gratyfikacji, szybkiej przyjemności, trudności w kontrolowaniu własnych impulsów przyczyniają się do nadmiernego angażowania się w czynności. Podobnie tendencja do podejmowania zachowań ryzykownych. Ich źródłem jest potrzeba poszukiwania nowych doznań (wrażeń), dążenie do uzyskania przyjemności wynikającej ze sprawdzania swoich możliwości, pokonywania siebie i swoich ograniczeń. Właściwości osobowości, które sprzyjają uzależnieniom behawioralnym są następujące: pesymizm, niskie poczucie wartości, nieśmiałość, wysoki poziom lęku, bezradność, zewnętrzne poczucie kontroli, skłonność do doświadczania negatywnego afektu, neurotyczność, niedostatki w zakresie samokontroli emocjonalnej, trudności w relacjach z innymi, problemy w radzeniu sobie ze stresem i negatywnymi emocjami. Cierpiałkowska wskazuje, że największe znaczenie w rozwoju uzależnień ma redukcja napięcia oraz pojawienie się przyjemnych emocji³⁶.

Lęk przed relacjami drogą do uzależnienia

Warto jeszcze raz podkreślić związek pomiędzy uzależnieniami, szczególnie związanymi z niebezpiecznym, nadmiernym korzystaniem z telefonu komórkowego i internetu a relacjami. Często kryje się za tym uciekanie od relacji, lęk przed bliskością, lęk przed relacjami i słabe kompetencje społeczne. Budowanie powierzchownych, wirtualnych i nieprawdziwych relacji online, unikanie kontaktów bezpośrednich może

³⁶ Tamże.

łączyć się z trudnościami w budowaniu satysfakcjonujących relacji w ogóle, poprzez np. nieumiejętność wyrażania uczuć, myśli, emocji, potrzeb i trudności komunikacyjne. Objawia się to tłumieniem emocji, niewyrażaniem ich, bądź wyrażaniem ich nie wprost (tzw. zachowania bierno-agresywne). Jest to również ucieczka od wyrażania siebie, nie pozwala drugiej osobie poznać nas naprawdę, tym, kim jesteśmy.

Tłumienie emocji – schowani za murem

Tłumienie emocji, takich jak złość czy smutek, jest często nawykowe. Oznacza to, że kiedyś, zwykle w dzieciństwie, było ono częścią mechanizmu pozwalającego przetrwać trudne sytuacje. W tamtym kontekście, na krótką metę tłumienie emocji się sprawdzało, a teraz niekoniecznie. Męczymy się, ale nawyk jest tak silny, że trudno go zmienić³⁷.

„Tłumienie emocji wpływa na relacje społeczne. Osoba, która się nie złości, może stosować bierną agresję. Czyli powie coś niemiłego, by za chwilę stwierdzić, że nie to miała na myśli. Nie wyrazi złości wprost, ale będzie wbijać szpile, robić na przekór. Bierna agresja potrafi zniszczyć nawet najtrwalsze więzi”³⁸.

Złość ma uzasadnienie społeczne. Ta emocja pozwala bronić swoich granic w sytuacji, gdy inni chcą je przekroczyć. Kto się nie złości, ten ma problem z zaspokajaniem swoich potrzeb. Skąd ludzie mają wiedzieć, czego chcemy, jeśli im o tym nie mówimy, tylko każemy się domyślać?

Tłumienie emocji może być wynikiem zaniedbywania emocjonalnego w dzieciństwie przez rodziców. Taka osoba nie będzie wyrażała żadnych emocji – ani tych pozytywnych, ani negatywnych. Jest to spowodowane tym, że w dzieciństwie nauczyła się „zamrażać” swoje emocje, by nie czuć bólu odrzucenia.

I tu znów zataczamy koło – osoby tłumiące emocje, boją się też przyjąć emocje drugiej osoby. Wolą więc kontakty przez SMS lub rozmowy przez komunikatory typu Messenger. Choć rozmowa może być bardzo przyjemna i angażująca, osoby mogą przyjaźnić się w ten sposób, a nawet zakochać i zainicjować intymną więź „pisemną”, to przy spotkaniu na żywo pojawia się niezręczność i blokada. Otóż, swobodniej rozmawia im się za pomocą internetu czy przez telefon. Oddziela ich niewidzialna ściana, która pozwala zachować siebie, nie wyrażać emocji i nie stracić bezpiecznej kontroli. Łatwiej wysłać emotikonkę z serduszkami czy buziaki, niż w cztery oczy wyrazić komplement, słowo uznania czy powiedzieć o swoich romantycznych uczuciach. Takie osoby chowają się za urządzeniem. Pozornie mają relację, czują się w niej „bezpieczniej”, mają nad sobą, przebiegiem relacji kontrolę, ale w rzeczywistości to

³⁷ J. Michałowski, *Przepraszam, że mam emocje. Do czego prowadzi tłumienie trudnych emocji*, <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/21019-przepraszam-ze-mam-emocje-do-czego-prowadzi-tlumienie-trudnych-emocji> [dostęp: 2.10.2021].

³⁸ Tamże.

też pozorna relacja, oderwana od rzeczywistości. Nieprawdziwa, bo nie pokazujemy siebie, siebie prawdziwego, nie dajemy się poznać naprawdę.

Funkcjonowanie społeczne jako determinant uzależnienia

Sfera społeczna odgrywa dużą rolę w rozwoju uzależnień behawioralnych. Wykazały to badania, które miały na celu określenie roli funkcjonowania społecznego jako czynnika uzależniającego od telefonów komórkowych, a także związku uzależnienia od telefonów z depresją i zaburzeniami snu. Założono, że taki związek istnieje. Zbadano dwie grupy zmiennych:

- predyspozycje społeczne (w tym lęk społeczny oraz umiejętności społeczne);
- satysfakcja społeczna (w tym także osamotnienie oraz satysfakcja z relacji rodzinnych)³⁹.

Fonoholizm w badaniach

Prezentowane dwa projekty badawcze prowadzone były na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Pierwszy projekt badawczy był prowadzony na grupie osób młodych. Są to osoby szczególnie narażone na ryzyko rozwoju uzależnienia z uwagi na ilość kontaktów społecznych, większą możliwość nawiązywania kontaktów społecznych i lepszych umiejętności w korzystaniu z nowych technologii. W badaniu wzięło udział 1699 uczniów w wieku od 12 do 18 lat. Byli to uczniowie szkół podstawowych i liceum. Dziewczęta stanowiły 53,9% całej grupy badanej.

Do badań wykorzystano skalę uzależnienia od smartfonów, czyli ankietę składającą się z dziesięciu pytań, a także krótką metryczkę zawierającą pytania dotyczące wykorzystywanych funkcji telefonu. Poproszono także o wypełnienie kwestionariuszy skali motywacji do korzystania z telefonów komórkowych, skali osamotnienia, lęku społecznego, satysfakcji z rodziny, zaburzeń snu oraz zbadano objawy somatyczne.

Drugim projektem badawczym poświęconym zagadnieniom fonoholizmu jest badanie: „Uzależnienie od portali społecznościowych a empatia”⁴⁰. Autorzy badań przyglądali się portalowi Facebook jako SNS najbardziej popularnemu i reprezentatywnemu. Przebadanych zostało 919 osób, których zadaniem było wypełnienie

³⁹ Raport końcowy z projektu badawczego „Związek uzależnienia od telefonów komórkowych z funkcjonowaniem społecznym i zdrowotnym: rola motywacji do korzystania z telefonów komórkowych”, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2020, https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=15&res_id=11319177 [dostęp: 2.10.2021].

⁴⁰ Raport z projektu badawczego „Czynniki modyfikujące odpowiedź empatyczną u osób uzależnionych od portali społecznościowych”, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2020, https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=15&res_id=11479494 [dostęp: 2.10.2021].

kwestionariusza uzależnienia od Facebooka. Wykorzystano 7-stopniową skalę – im wyższe były wyniki, tym większe nasilenie nałogowego korzystania z Facebooka.

Przeprowadzono trzy eksperymenty, w których postawiono konkretne hipotezy. Pierwszy zakładał, że osoby uzależnione od Facebooka będą przejawiały mniejszy poziom empatii emocjonalnej, poznawczej niż osoby nieuzależnione oraz mniejsze różnice w amplitudzie. Drugi eksperyment zakładał zastosowanie manipulacji wewnątrzgrupowej polegającej na informowaniu osoby badanej o grupie osób, która pozytywnie lub negatywnie komentuje jej posty. Założono, że osoby uzależnione od Facebooka będą przejawiały większy poziom empatii emocjonalnej dla członków grupy, która pozytywnie komentuje ich posty i zdjęcia na Facebooku niż dla grupy, która nie jest im przychylna. Druga z hipotez zakładała, że osoby nieuzależnione od Facebooka będą odczuwały większą empatię emocjonalną i poznawczą dla zdjęć modeli, którym zadawany jest ból, w porównaniu do zdjęć neutralnych. Trzeci eksperyment zakładał manipulację związaną z primingiem, czyli – w uproszczeniu mówiąc – uprzedzeniem. Osobie badanej zostały pokazane zdjęcia związane z Facebookiem, bólem lub neutralne. Założono, że priming związany z kontekstem bólowym będzie powodował wzrost empatii emocjonalnej oraz poznawczej, natomiast u osób uzależnionych od Facebooka priming związany z tym medium będzie powodował mniejszą empatię poznawczą, podczas oglądania zdjęć związanych z bólem, niż u osób nieuzależnionych od Facebooka.

Praca pedagogów

Szczególnie istotne wydaje się uwrażliwienie wychowawców, a więc rodziców, nauczycieli i pedagogów na szkodliwe skutki niewłaściwego korzystania z telefonu. Powinno być ono stałym elementem szeroko pojętej profilaktyki pedagogiczno-społecznej. Potrzebne są do tego: odpowiednia wiedza, kompetencje, umiejętności i pożądane postawy wobec współczesnych technologii, które umożliwią odpowiednie przygotowanie dzieci do życia we współczesnym świecie oraz nauczenie ich, że rozwijające się technologie powinny być wsparciem dla działań człowieka, a nie substytutem bezpośrednich kontaktów interpersonalnych⁴¹.

Psychoterapia jako metoda leczenia

Metodą pracy i leczenia jest udział w terapii poznawczo-behawioralnej. Jej przebieg zależy od poziomu emocjonalnego rozwoju pacjenta, tj. jego umiejętności identyfikacji i regulacji emocji. Jeżeli pacjent ma emocjonalność sześciolatka, trzeba go uczyć, jakie są emocje i jak je rozróżniać, stopniowo zaznajamiając z sytuacjami, które mogą

⁴¹ Tamże.

je wyzwolić. Pomocna jest obserwacja, jak ciało reaguje na daną emocję – bo każda ma komponent organiczny. Czasem mijają tygodnie, zanim pacjent zacznie zauważać swoje emocje i wejdzie z nimi w kontakt. To trudna praca, ale bez niej nie można pójść do przodu. Żeby przejść terapię, trzeba czuć swoje emocje. Tłumienie emocji sprawia, że organizm jest ciągle przeciążony, napięty. A niewyrażanie siebie, tłumienie emocji staje się narzędziem autokreacji. Takie relacje nie wzbudzają zaufania, bo bez emocji nie wiemy, kim naprawdę jest ta druga osoba.

Podsumowanie

W swojej pracy przedstawiamy uzależnienie od nowego medium, jakim jest telefon. Wykazaliśmy, że fonoholizm spełnia wszystkie cechy uzależnień behawioralnych i tym samym uzależnień w ogóle. Podobnie jak inne uzależnienia, jego źródeł należy szukać w problemach w relacjach, deficytach z dzieciństwa, problemach z regulowaniem emocji, pogłębiającej się samotności i poczuciu wyobcowania. Chcieliśmy pokazać, że telefony (i inne nowe media) są nieodłącznym elementem zmieniającej się rzeczywistości, wpisały się w model nowoczesnej (elektronicznej) komunikacji oraz stały się częścią współczesnej kultury (popkultury), technologii i formą rozrywki. Są wszechobecne, służą wielu czynnościom i celom. Nie sposób odnaleźć się w społeczeństwie czy codzienności bez korzystania z nich. Służą nie tylko do komunikacji, pełnią funkcję przenośnego komputera, stają się narzędziem pracy, źródłem wiedzy i kompleksowym centrum społeczno-organizacyjnym. Zawierają liczne aplikacje ułatwiające życie oraz niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie. Ponadto, zyskały status narzędzia rozrywki, spędzania wolnego czasu i przyjemności. W pewien sposób połączyły relacje, pracę, obowiązki i odpoczynek. W wielu sytuacjach telefony i kontakty zapośredniczone przez nowe media zastąpiły tradycyjne relacje pomiędzy ludźmi. Istnieje obawa, że zastąpią więzi, które człowiek budował z innymi. Dowiedliśmy, że potencjał nowych mediów jest fascynujący, ale i niebezpieczny. Wiele cech nowych mediów sprawia, że są niezwykle angażujące, a tym samym łatwo się od nich uzależnić. Korzystanie z nowych mediów (w tym telefonu) jest naturalną częścią postępu cywilizacyjnego, technologicznego i cyfryzacji. Bardzo trudno jest zauważyć i samodzielnie postawić granicę, w którym miejscu zaczyna się proces uzależnienia, ponieważ dotyczy nas samych. Jednocześnie istnieją wyraźne symptomy, które świadczą o uzależnieniu. Osoby nim dotknięte są odizolowane, odcięte od rzeczywistości i przyjmują postawę znaną z uzależnień. Można powiedzieć, że fonoholizm da się z łatwością rozpoznać, ponieważ jest groźny i jest formą uzależnienia, ale potrzebna jest pomoc innej osoby. Skutki fonoholizmu są istotne, ponieważ zatraceniu ulegają relacje międzyludzkie, zanika potrzeba komunikacji w świecie rzeczywistym, a uzależnienie ma zasadniczy wpływ na kształtowanie się tożsamości i samooceny. Ponadto, skutki uzależnienia od telefonu są związane z uzależniającym potencjałem

internetu. Fonoholizm niepokojąco wpływa na rozwój psychospołeczny, zdrowie emocjonalne, psychiczne i fizyczne. Choć fonoholizm stanowi poważne zagrożenie i jest uzależnieniem, można i należy go leczyć.

Bibliografia

- Barabas M., *Fonoholizm zagrożeniem dla rozwoju dzieci i młodzieży*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr 2/24.
- Dębski M., *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Fundacja Dbam o Mój Z@sięg, Gdynia 2016.
- Hejmej A., *Komparatystyka interdyscyplinarna*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Komparatystyka dla humanistów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Jędrzejko M., *Typologia współczesnych patologii społecznych*, Pedagogium WSNS, Warszawa 2008.
- Klimczak P., *Korzystanie z mediów społecznościowych, a ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów i młodych dorosłych – zarys problemu*, „Kultura i Wychowanie” 2021, nr 1(19).
- Komunikacja tradycyjna i komunikacja wirtualna*, <https://marlenajedrysik.wordpress.com/2017/05/04/komunikacja-w-swiecie-wirtualnym/> [dostęp: 30.09.2021].
- Michałowski J., *Przepraszam, że mam emocje. Do czego prowadzi tłumienie trudnych emocji*, <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/21019-przepraszam-ze-mam-emocje-do-czego-prowadzi-tlumienie-trudnych-emocji> [dostęp: 2.10.2021].
- Ogińska-Bulik N., *Uzależnienia behawioralne – czym są i skąd się biorą?* „Świat Problemów”, 2014, nr 2, <http://www.swiatproblemow.pl/magazyn/luty-2014> [dostęp: 3.04.2018].
- Potrzeby zaspakajane w wirtualnym świecie*, <https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/sieciholizm/potrzeby-zaspakajane-w-wirtualnym-swiecie/> [dostęp: 30.09.2021].
- Raport końcowy z projektu badawczego „Związek uzależnienia od telefonów komórkowych z funkcjonowaniem społecznym i zdrowotnym: rola motywacji do korzystania z telefonów komórkowych”, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2020, https://www.kbnp.gov.pl/portals?id=15&res_id=11319177 [dostęp: 2.10.2021].
- Raport z projektu badawczego „Czynniki modyfikujące odpowiedź empatyczną u osób uzależnionych od portali społecznościowych”, Katolicki Uniwer-

- sytet Lubelski, Lublin 2020, https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=15&res_id=11479494 [dostęp: 2.10.2021].
- Szpunar M., *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „Studia Medioznawcze” 2008, nr 4 (35), ISSN 1641-0920, http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/129720/szpunar_czym_sa_nowe_media_2008.pdf?sequence=1&am-p;isAllowed=y [dostęp: 1.12.2021].
- Uzależnienie od internetu – objawy i leczenie siecioholizmu*, <https://www.medico-ver.pl/o-zdrowiu/uzaleznienie-od-internetu-objawy-i-leczenie-siecioholizmu,6339,n,192> [dostęp: 30.09.2021].
- Wielecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu*, Wydawnictwo „KART”, Warszawa 2003.

Phonoholism – a modern addiction

Abstract: The article presents a relatively new addiction, namely: phone addiction. It covers the unsafe use of the mobile phone and the Internet. It introduces the issue of addictions, their types, mechanisms of action and social conditions. It places phone addiction as a behavioural addiction related to new media. It introduces the causes and shows the effects of phonoholism. It shows the relationship between changes in the communication model and the emergence of new media and addiction to them. It shows the impact of addiction to the phone on relationships and the social changes taking place in connection with the progressive development of technology.

Keywords: addictions, behavioural addictions, phone, relations, social media, Internet, cyberpsychology, identity.

About the Authors

Piotr Sarnowski – MA, psychotherapist, certified specialist in addiction and co-addiction psychotherapy, group trainer, rehabilitation pedagogue, teacher, school educator. During doctoral studies at the Christian Theological Academy in Warsaw, he completed a course on psychotherapy at the School of Systemic and Psychodynamic Psychotherapy in Krakow and a study on the psychotherapy of addiction and co-addiction at the Institute of Health Psychology. He is a journalist and author of numerous academic articles, co-author of the book “Cyfrowe Dzieci”, and a frequent guest on radio and breakfast television. Research interests: philosophy, psychoanalysis, behavioural addictions, the hikikomori social phenomenon.

Anna Stelmaszczyk – BA, media and literary scholar, graduate of Polish Literature and Polish Language in the European and World Perspective of the University of Warsaw, specializing in philology for the media. She learned brand management while studying Global Business, Finance and Management at the Warsaw School of Economics. A specialist in the field of communication, marketing and PR, passionate about broadly understood culture and art, with experience in the media industry. Research interests: communication, popular culture, art, art branding, brand, fashion and advertising, brand management and experience design.

Agnieszka Krawczyk*  <https://orcid.org/0000-0003-0211-3132>

Uniwersytet Łódzki

e-mail: agnieszka.krawczyk@uni.lodz.pl

Sposoby transmisji kultury pochodzenia w rodzinach żydowskich¹

Streszczenie: Transmisja kultury żydowskiej w rodzinach pochodzenia odbywa się na trzy sposoby: jawny, niejawny i ukryty. Artykuł stanowi odpowiedź na dwa pytania badawcze: [1] W jaki sposób w żydowskich rodzinach pochodzenia przekazywane są poszczególne elementy kultury etnicznej? [2] Które aspekty kultury stanowią treść międzygeneracyjnego przekazu? Przywołane dane analizowane były za pomocą językowo-narracyjnej metody, a w badaniach wzięło udział 12 młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego.

Słowa kluczowe: młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego, językowo-narracyjna metoda, kultura żydowska, transmisja kultury, rodzina pochodzenia

Wprowadzenie

Dla młodego człowieka pierwszym źródłem wiedzy o własnym pochodzeniu etnicznym lub narodowym są jego przodkowie. To oni są odpowiedzialni za wprowadzenie potomków do kultury, przekazują wiedzę o sposobach użytkowania charakterystycznych dla niej przedmiotów, o wzorach zachowań i wyznawanych wartościach. W niniejszym opracowaniu chciałabym przyjrzeć się sposobom transmisji kultury w rodzinach pochodzenia żydowskiego. U przedstawicieli tej grupy narodowej przekaz ten odbywa się na trzy sposoby: jawny, niejawny i ukryty. O przekazie jawnym można mówić w odniesieniu do tych rodzin, których członkowie wiedzieli o swojej przynależności narodowej. Wiedza ta wynikała z uczestniczenia w wydarzeniach charakterystycznych dla ich kultury, usłyszenia od przodków informacji o pochodzeniu lub obecności tej wiedzy w rodzinie, czemu nie towarzyszył konkretny moment jej przekazania. Przekaz niejawny polegał na organizowaniu różnych uroczystości w nietypowych dla kultury dominującej terminach lub na obecności nieznanymi dla niej

* Agnieszka Krawczyk – doktor nauk społecznych, absolwentka filologii słowiańskiej i pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego; adiunkt w Katedrze Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika międzykulturowa, kultura, kultura żydowska, narracja, metodologia, badania jakościowe, literatura, literatura dziecięca.

¹ Dziękuję prof. Danucie Urbaniak-Zając za konsultacje i merytoryczne wskazówki.

zwyczajów. Jednak nie towarzyszyła temu informacja o pochodzeniu narodowym rodziny. Z kolei przekaz ukryty odbywał się tam, gdzie przedstawiciele starszych pokoleń nie mówili o pochodzeniu żydowskim, nie obchodzili charakterystycznych dla tej kultury świąt ani nie zachowywali żadnych zwyczajów. Przynależność narodu ujawniała się w niedopowiedzianych lub niespójnych historiach rodzinnych.

Omawiane zagadnienie stanowi fragment większych badań, które mieszczą się w orientacji jakościowej. Za pomocą niniejszego artykułu chciałabym zrealizować dwa cele: metodologiczny i teoretyczny. Celem metodologicznym jest pokazanie możliwości zastosowania narracyjno-językowej metody w analizie wywiadów swobodnych z elementami narracji. Z kolei celem teoretycznym jest pokazanie sposobów transmisji kultury żydowskiej w rodzinach pochodzenia należących do mniejszościowej grupy narodowej. W toku prowadzonych analiz chciałam znaleźć odpowiedzi na dwa pytania: w jaki sposób w żydowskich rodzinach pochodzenia przekazywane są poszczególne elementy kultury narodowej? oraz które aspekty kultury stanowią treść międzygeneracyjnego przekazu?

W kolejnej części artykułu przybliżyłam sposób doboru próby badawczej, a także przedstawiam technikę zbierania danych i metodę ich analizy. W trzeciej części przywołuję wybrane zagadnienia dotyczące kultury. Stanowią one kategorie analityczne, porządkujące zgromadzone przeze mnie dane. W czwartej części, badawczej, przedstawiam analizę sposobu transmisji kultury żydowskiej w rodzinach moich rozmówców. W ostatniej części analizę danych porządkuję zgodnie z kategoriami przywołanymi w części trzeciej.

Organizacja badań

Próba badawcza została skonstruowana przez trzy sposoby doboru celowego: metodę *śnieżnej kuli*, odwołanie do rad ekspertów i ochotnicze zgłoszenie. Dzięki zastosowaniu metody *śnieżnej kuli* za pośrednictwem moich znajomych dotarłam do pierwszych rozmówców, którzy następnie kontaktowali mnie z kolejnymi osobami. Dwa pozostałe sposoby doboru próby badawczej zastosowałam równolegle. Ekspertami, z których rad korzystałam, stali się dla mnie pracownicy Gminy Wyznaniowej Żydowskiej. Kierowali mnie do osób spełniających kryteria badawcze i chętnych do udzielenia wywiadu. Jednocześnie na Facebooku umieściłam ogłoszenia z informacją o prowadzonych badaniach i zaproszeniem do udziału w nich, stosując tym samym dobór przez ochotnicze zgłoszenie. Ostatecznie przeprowadziłam 12 wywiadów swobodnych z elementami narracji. Moimi rozmówcami były młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego w wieku 24–44 lata², pochodzące z dużych polskich miast.

² Choć wiek najstarszego z narratorów wskazuje na przynależność do kategorii średniej dorosłości, to postanowiłam włączyć go do badań. Jego doświadczenia zbliżone są do doświadczeń młodych osób dorosłych. Nie odzwierciedlają się w nich przemiany społeczne, zachodzące w Polsce na przestrzeni lat.

Wśród nich było 8 kobiet i 4 mężczyzn. Choć płeć jest znacząca dla wychowania dzieci w kulturze żydowskiej, to zasada ta nie znajduje odzwierciedlenia w doświadczeniach narratorów. Pochodzą oni z rodzin mieszanych kulturowo, w których jeden rodzic należał do kultury dominującej, drugi zaś był osobą pochodzenia żydowskiego. Rodzic będący przedstawicielem kultury żydowskiej zazwyczaj wychowywał się w rodzinie zasymilowanej, uczestniczącej na co dzień w kulturze dominującej, traktującej marginalnie kulturę żydowską. Moi rozmówcy należą do tego pokolenia, którego przedstawiciele przechodzą aktualnie proces deasymilacji. Oznacza on zwrot ku kulturze pochodzenia, której przekaz został przerwany przez przodków lub odbywał się w ograniczonym zakresie. Pytania do wywiadu (dyspozycje) stanowiły na tyle otwarte zagadnienia, że pozwalały na rozszerzanie poszczególnych pytań lub pewne odchodzenie od tematu.

Nagrane na dyktafon wywiady poddane zostały transkrypcji³. Analiza zebranego materiału badawczego przebiegała za pomocą narracyjno-językowej metody analizy danych. Stanowi ona kompilację dwóch metod stosowanych w naukach filologicznych. Jedną z nich jest gramatyka komunikacyjna w ujęciu Grażyny Habrajskiej i Aleksiego Awdiejewa. Metoda ta została opracowana przez językoznawców na potrzeby analiz prowadzonych na gruncie dziennikarstwa. Druga zaś to narratologia w ujęciu Mieke Bal, która jest wykorzystywana przez literaturoznawców. Metodę uzupełniają zasady gramatyki języka polskiego, nie pochodzące z żadnej innej metody.

Przed przystąpieniem do analizy przede wszystkim należy przygotować tekst wywiadu zgodnie z założeniami metody. Od klasycznego zapisu, stosowanego w naukach społecznych, różni się on przede wszystkim dwiema cechami. Po pierwsze, w nawiasach zapisywane są znaki przestankowe, rozpoznawane na podstawie intonacji rozmówcy. Po drugie, każde zdanie zapisywane jest w osobnej linii.

Interpretacja danych dokonywana jest na czterech etapach. Pierwszy polega na analizie pojedynczych słów, do czego wykorzystywane są zasady gramatyki polskiej. Na drugim etapie pojedyncze słowa umieszczane są w szerszym kontekście, co oznacza, że analizowane są zdania, w których występują. Jest to zgodne z zasadami gramatyki komunikacyjnej, która za najmniejszą jednostkę komunikacyjną uznaje zdanie. Na trzecim etapie analizowane są sekwencje lub kilkuzdaniowe fragmenty tekstu, do czego wykorzystywane są zasady narratologii. Za pomocą narratologii dokonywana jest również analiza na czwartym, ostatnim, etapie, która polega na zestawianiu ze sobą treści poszczególnych tekstów, poszukiwaniu podobieństw i różnic pomiędzy nimi⁴.

³ Większość transkrypcji została wykonana w ramach grantu B1611800001308.02. Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego ze środków na działalność naukową.

⁴ A. Krawczyk, *Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019, nr 28 (1), s. 193–218.

Wieloaspektowość ujmowania kultury

Pojęcie *kultury* zostało sformułowane w 1871 roku przez Edwarda B. Tylora dla określenia złożonej całości życia człowieka, którą budują wierzenia, wiedza, sztuka, zdolności i nawyki⁵. W tym ujęciu kultura odnosi się do pewnego sposobu życia ludzi⁶.

Ewa Nowicka zjawisko kultury ujmuje w cztery następujące wątki: „kultura jest związana z człowiekiem; jest zjawiskiem ponadjednostkowym (społecznym); jest regularna; jest zbiorem zjawisk wyuczonych”⁷. Pierwszy z wymienionych aspektów wskazuje na to, że kultura nie istnieje bez człowieka, co oznacza, że jest on zarówno jej twórcą i odbiorcą. Człowiek wiecie społeczny tryb życia, co prowadzi do drugiego aspektu kultury, zgodnie z którym kształtuje ona życie poszczególnych jednostek, ale również one mogą wносить do niej swój wkład. Jest przekazywana z pokolenia na pokolenie i w tym przekazie podlega zmianom. Ujmowanie kultury w trzecim aspekcie oznacza, że zjawiska, które się na nią składają, mają określoną strukturę i są powtarzalne, dzięki czemu można je ujmować w prawidłowości. Czwarty aspekt kultury wyraża się w tym, że jest ona przekazywana poprzez celowe i świadome lub nieintencjonalne i nieuświadomione uczenie się, a nie przez dziedziczenie⁸, co jednocześnie jest pewnym przeciwstawieniem się naturze⁹. Aspekty wyróżnione analitycznie w praktyce życia nierozzerwalnie splatają się ze sobą. Pedagogiczny wymiar kultury wyraża się przede wszystkim w ostatnim z wymienionych aspektów. Przekaz wartości płynących z danej kultury odbywa się w ramach kształcenia formalnego, ale też w trakcie szeroko pojmowanego wychowania.

Kulturę jako zjawisko ponadjednostkowe, czyli społeczne, eksponuje między innymi Ralph Linton. Definiuje ją jako konfigurację „wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa”¹⁰. Oznacza to, że wzór przyjęty przez daną społeczność determinowany jest przez całość kształt poszczególnych zachowań i ich rezultatów, stanowiących elementy kultury. Na owe zachowania składa się każda forma aktywności człowieka. Z kolei rezultatami zachowań są zarówno stany psychiczne człowieka, jak i działania wyuczone lub będące wynikiem wpływu otoczenia zewnętrznego. Po-

⁵ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

⁶ W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.

⁷ E. Nowicka, dz. cyt., s. 49–52.

⁸ Tamże.

⁹ O dychotomii pomiędzy kulturą a naturą *vide*: J. Jagoszewska, „Cultura” jako kultura. Pojęcie uprawy ducha z punktu widzenia teorii kultury, „Prace Kulturoznawcze” 2001, nr 12; J. Małczyński, Niepojęte ocieplenie stosunków? Clifford Geertz i nauki przyrodnicze, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14 (1); B. Tuchańska, Nauka i kultura w kulturalizmie hermeneutycznym, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14 (1).

¹⁰ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 47–48.

szczególne typy zachowań muszą być więc podzielane i przekazywane. I wreszcie, aby dana kultura mogła istnieć niezależnie od obecności w niej jej aktualnych członków, podzielane przez nią zachowania muszą być przekazywane¹¹ pomiędzy poszczególnymi jej użytkownikami.

Spółeczny wymiar zjawisk kulturowych realizowany jest w obrębie czterech płaszczyzn: materialnej, behawioralnej, psychologicznej i aksjonormatywnej. Pierwsza z nich określa człowieka jako istotę posługującą się materialnymi przedmiotami do zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb życiowych. Człowiek ma *jakiś* stosunek do przedmiotów materialnych – zarówno tych, które pochodzą z przyrody, jak i tych, które zostały przez niego stworzone. Płaszczyzna behawioralna obejmuje każde zachowanie motoryczne i werbalne człowieka. Marvin Harris i Clifford Geertz uważają, że trzonem kultury jest sposób zachowania ludzi. Z kolei Stanisław Ossowski, Ward Goodenough, Claude Lévi-Strauss uważają, że podstawą każdego zachowania człowieka jest *jakiś* przeżycie psychiczne. Dlatego też zrozumienie psychologicznych podstaw jest konieczne dla zrozumienia wcześniejszych płaszczyzn. Jednocześnie też znaczenia, emocje i oceny mogą ulegać zmianie, pojawiać się, znikać lub może im być nadawany nowy sens. Z kolei zgodnie z aspektem aksjonormatywnym normy i wartości są traktowane jak byty idealne lub abstrakcje wyróżniane przez badacza¹². Za linię graniczną oddzielającą dwie ostatnie płaszczyzny można by uznać subiektywne i obiektywne postrzeganie danych zjawisk przez poszczególne osoby. Przeżycie psychiczne zależne jest od subiektywnego kryterium przyjmowanego przez poszczególne jednostki, z kolei przypisanie znaczeń aksjonormatywnych do określonych wydarzeń wynika z porządku przyjętego w danej społeczności. Każda z czterech płaszczyzn uwarunkowana jest kulturowo, a kultura rozumiana jest jako zjawisko, któremu nadawane są społeczne właściwości.

Claude Lévi-Strauss uważa, że znaczenie zjawiska kulturowego, to z jednej strony jego subiektywny sens, nadawany przez uczestnika danej kultury, ale z drugiej – te aspekty, które przez członka społeczności mogą nie być dostrzegane, ale odkrywane przez badacza¹³. Członkowie danej społeczności mogą nadawać pośredni sens wybranym elementom kultury, co oznacza, że nie zawsze zdają sobie sprawę z rzeczywistego znaczenia, jakie mają dla nich owe poszczególne elementy.

Pedagogiczny wymiar kultury realizuje się przede wszystkim poprzez szeroko rozumiane wychowanie nowych członków danego społeczeństwa. Każdy człowiek rodzi się w jakimś środowisku, które ma charakter kulturowy i od początku swojego życia wprowadzany jest do kultury danej zbiorowości. Jednocześnie też zinternalizowanie przez niego norm, wartości, zwyczajów etc. panujących w danej grupie pozwala owej społeczności zachować swoją ciągłość kulturową, co odbywa się poprzez wspomniane wcześniej przekazywanie treści kultury przedstawicielom swojej i kolejnych generacji,

¹¹ Tamże.

¹² E. Nowicka, dz. cyt.

¹³ Tamże.

a współcześnie również przedstawicielom wcześniejszych pokoleń. Z kolei wyznawanie określonych wartości przez członków danej grupy nadaje jej określony charakter. Helena Radlińska tak ujmowany proces wychowania wiąże ze wzrostem, wrastaniem i wprowadzaniem. Pierwsze z pojęć oznacza wzrost fizyczny i duchowy. Wrastanie polega na włączaniu się w sferę wpływów pochodzących z jakiegoś środowiska, czego rezultatem jest zakorzenienie w nim. Wprowadzanie to z kolei zapoznawanie nowych członków danego środowiska z panującymi w nim zwyczajami, normami, obyczajami, wierzeniami, wiedzą etc.¹⁴. Ponadjednostkowy, czyli społeczny, charakter kultury zapewnia jednostce możliwość jej doświadczania. Aby dany członek nowej społeczności mógł w niej prawidłowo funkcjonować, musi zostać zapoznany z zasadami panującymi wśród jej aktualnych członków. Regularność kultury sprawia, że jednostka może dostrzegać prawidłowości nią rządzące, zrozumieć i wrosnąć w nią. Wrastanie i wprowadzanie wspomagają doświadczanie kultury, co odbywa się zarówno poprzez świadome i intencjonalne uczenie się jej, jak i poprzez nieświadomione i nieintencjonalne codzienne uczestniczenie w wydarzeniach danej społeczności.

Drugi z przywołanych za Ewą Nowicką aspektów kultury odnosi się do międzypokoleniowej transmisji poszczególnych aspektów kultury, czyli do dziedzictwa kulturowego. Koncepcja dziedzictwa kulturowego autorstwa Stanisława Ossowskiego składa się z trzech aspektów: prawnego, biologicznego i kulturowego. Pierwszy wskazuje na prawo do dziedziczenia dóbr, zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Drugi odnosi się do dziedziczenia w kontekście genetycznym¹⁵ i oznacza przekazywanie poszczególnych cech osobnikom młodszym przez starsze¹⁶. Z kolei trzeci z wymienionych aspektów oznacza przekaz wartości kultury¹⁷. Przekaz kultury nie zawsze płynie od przedstawicieli pokoleń starszych do młodszych. Zgodnie z koncepcją kultury Margaret Mead, przekaz ten odbywa się na trzy sposoby. Pierwszy odbywa się w kulturze prefiguratywnej, w której starsi uczą się od młodszych. Drugi zachodzi w kulturze kofiguratywnej, gdzie przedstawiciele każdego pokolenia uczą się od przedstawicieli tego samego pokolenia. I trzeci w kulturze postfiguratywnej, w której młodszy przedstawiciele danej grupy społecznej uczą się od starszych¹⁸. Przekaz kultury płynący od przedstawicieli starszych pokoleń do młodszych ma na celu włączenie

¹⁴ J.A. Pielkova, *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998; H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej*, Warszawa 1979; H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935 [za:] T. Kukołowicz, *Pozycja wartości w relacjach: człowiek – środowisko – wychowanie*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt.

¹⁵ S. Ossowski (red.), *Dziela*, t. II, PWN, Warszawa 1966.

¹⁶ P. Petrykowski, *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

¹⁷ S. Ossowski, dz. cyt.

¹⁸ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

tych drugich do dziedzictwa pierwszych¹⁹. Odbywa się on zarówno w sposób intencjonalny poprzez stosowanie odpowiednich zabiegów wychowawczych, jak i w sposób nieuświadomiony przez przedstawicieli starszych pokoleń²⁰.

Przedstawicielami starszego pokolenia, odpowiedzialnymi za przekaz dziedzictwa kulturowego, mogą być wszystkie osoby odpowiedzialne za wychowanie młodszych pokoleń. Jest to zgodne z rozumieniem wychowania prezentowanym przez pedagogikę społeczną. W niniejszym opracowaniu koncentruję się jednak wyłącznie na przedstawicielach starszych pokoleń w ramach rodziny, czyli na rodzicach i dziadkach. Zdaniem Leona Dyczewskiego rodzina stanowi odrębną komórkę społeczną, w której relacje tworzone są w sposób bezpośredni i pozainstytucjonalny. Przekazuje ona przedstawicielom młodszych pokoleń „obraz świata, a przede wszystkim obraz człowieka i życia społecznego”²¹. Wprowadza go zarówno do zasad panujących w obrębie rodziny, jak i do tych, które obowiązują na zewnątrz, a których odzwierciedleniem jest właśnie rodzina²².

Nie zawsze jednak przekaz płynący od starszych członków rodziny jest adekwatny do bieżącej sytuacji i kontekstu społecznego, w którym funkcjonują młodszy. Nieadekwatne bywają zarówno treści, jak i sam sposób przekazu. Przedstawiciele starszych pokoleń nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że wartości, którymi się kierują, nie są możliwe do zastosowania we współczesnym świecie²³. Jest to zgodne ze stanowiskiem Ewy Nowickiej, która zwraca uwagę na to, że kultura przekazywana z pokolenia na pokolenie podlega zmianom. Przedstawiciele młodszych pokoleń przekształcają poszczególne jej aspekty w taki sposób, by były adekwatne do rzeczywistości, w której żyją²⁴.

Międzypokoleniowy przekaz kultury w grupach mniejszościowych różni się od tego, który jest obecny w kulturze dominującej. W drugiej z nich jest on wzmacniany przekazem płynącym z innych źródeł (szkoła, społeczeństwo, media etc.). Osoby pochodzenia żydowskiego znajdują się pod tym względem w trudniejszej sytuacji – nie dość, że nie wszystkie zasady, którymi kierują się przedstawiciele starszych pokoleń są adekwatne do współczesności, to jeszcze w pewnym stopniu kierują się oni zasadami charakterystycznymi dla innej, niż dominująca, kultury. Przekaz kultury żydowskiej utrudnia również fakt, że jest to działanie podejmowane w rodzinach zasy-milowanych. Niemniej przekaz tradycji był zawsze ważnym elementem wychowania

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, nr 2 (10), s. 35–47.

²⁰ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993; P. Petrykowski, *Dziedzictwo kulturowe a miejsce i czas*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 93–107.

²¹ L. Dyczewski, *Rola rodziny w tworzeniu, przekazie i zakorzenieniu w kulturze narodowej*, [w:] A. Kociszewski, A.J. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), *Rodzina, młodzież, regionalizm*, Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Rada Krajowa Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 2000.

²² Tamże; P. Petrykowski, *Spoleczno-kulturowe aspekty...*, dz. cyt.

²³ J. Nikitorowicz, dz. cyt.; P. Petrykowski, *Dziedzictwo kulturowe...*, dz. cyt.

²⁴ Nowicka E., dz. cyt.

w rodzinie żydowskiej²⁵. Jednak w wielu rodzinach, w których wychowywały się młode osoby dorosłe, tego przekazu brakowało lub ograniczony był wyłącznie do pamięci o Holocauście²⁶. Rodzice często sami nie uczestniczą w kulturze, a także niewiele wiedzą na jej temat, w związku z czym nie są w stanie wprowadzić do niej swoich dzieci.

Młode osoby dorosłe przeważnie wychowywały się w rodzinach mieszanych, gdzie jeden z rodziców był przedstawicielem kultury żydowskiej, a drugi dominującej. Zatem było im przekazywane podwójne dziedzictwo kulturowe²⁷. W kulturze żydowskiej znacząca jest płeć rodzica, po którym dziecko dziedziczy pochodzenie. Ma to znaczenie zarówno biologiczne, jak i społeczne. Zgodnie z zasadami Halachy, czyli prawa żydowskiego, pochodzenie można odziedziczyć (w sensie biologicznym) wyłącznie w linii żeńskiej. Zatem za Żyda uznawana jest tylko ta osoba, której matka, matka matki etc. są lub były Żydówkami. Jeśli w rodzinie mieszanej kulturowo osobą pochodzenia żydowskiego jest ojciec, to potomstwo nie dziedziczy po nim pochodzenia żydowskiego. I choć synagogi reformowane dopuszczają odstępstwa od tej reguły, to są to wyjątki, nieobecne w synagogach ortodoksyjnych. Niezależnie od kwestii biologicznych istotne są również kwestie społeczne. Częściej to kobieta odgrywa większą rolę dla wprowadzenia dziecka do kultury. Matka Żydówka przekazuje dziecku więcej wartości, charakterystycznych dla jej kultury mniejszościowej, niż ojciec Żyd²⁸. Podsumowując, młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego dorastały w rodzinach, w których nastąpiło pokoleniowe przerwanie kultury, a ich dostęp do niej był utrudniony.

Transmisja kultury pochodzenia w rodzinach żydowskich

Jak już wspomniałam, sposób przekazania informacji o pochodzeniu żydowskim w domach moich rozmówców odbywał się na trzy sposoby: jawny, niejawny lub ukryty. W sposób jawny, poprzez uczestniczenie w kulturze żydowskiej, pochodzenie było obecne w domu N11. Polegało to na obchodzeniu świąt żydowskich, których inicjatorami byli dziadkowie, co mój rozmówca wspomina następująco:

niekoniecznie koszerne to były posiłki, ale zasiadaliśmy przy stole i mówiliśmy, czy tam śpiewaliśmy po hebrajsku. Natomiast na przykład zapraszaliśmy polskich sąsiadów, jeżeli (...) oni znali takie coś. Że jesteśmy tego pochodzenia [N11].

²⁵ J. Cukras-Stelągowska, „Szalom Bajit” – religijna rodzina żydowska i dziedzictwo kulturowe, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 1 (29), s. 43–55.

²⁶ J. Cukras-Stelągowska, *Małżeństwa mieszane w społeczności żydowskiej – aberracja czy norma społeczna?*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, nr 2 (14), s. 317–339.

²⁷ Tamże.

²⁸ M.in.: J. Cukras-Stelągowska, *Małżeństwa mieszane...*; też, *Kulturowe wzbogacenie, zagubienie czy wykluczenie? Konsekwencje wychowania w żydowskiej rodzinie mieszanej w kontekście europejskich raportów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2016, nr 1 (8), s. 117–132.

Dzieciństwo N11 przypadało na przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, więc możliwe, że koszerne produkty nie były wtedy dostępne. Obchodzenie świąt w towarzystwie sąsiadów nie jest typowe i nie pojawia się we wspomnieniach żadnego z pozostałych narratorów. Przyczyną zapewne była otwartość dziadków N11, która ujawniała się również w rozmowach z wnukami, prowadzonych na temat kultury żydowskiej, w opowiadaniu im o rabinach i doświadczeniach wojennych. Postawa dziadków i ich duma z własnego pochodzenia zbudowała w N11 przywiązanie do kultury żydowskiej.

Podobne są doświadczenia N5. Narratorka wiedziała, że jest osobą pochodzenia żydowskiego, a swoje przodkinie opisywała jako dumne Żydówki. Podobnie jak N11 uczestniczyła w wydarzeniach charakterystycznych dla swojej grupy narodowej. Jednak u narratorki nie były to wydarzenia o charakterze religijnym, czego przyczyną była świeckość jej rodziny. Przede wszystkim za tradycję żydowską uznawana była edukacja i nadawanie jej wysokiej wartości. Babcia mówiła:

weź się ogarnij, dlatego że miałaś prapradziadka rabina miasta Wiedeń, pochodzisz z narodu studiującego księgi, więc zabierz się do nauki, zabierz się do roboty; masz myśleć, masz się uczyć, idź się uczyć; idź się czegoś naucz i przyjdź mi opowiedz o rosiczce, opowiedz mi o tym, o, nie wiem, o kimkolwiek, tak? Naucz się właśnie, co to za kwiat rosiczka, opowiedz mi o gąsienicy. Idź, zdobądź wiedzę, przyjdź i mi opowiedz. Wszystko mnie zainteresuje. Wszystko jest dla mnie ciekawe [N5].

Wiedza stanowiła element tradycji żydowskiej, co babcia argumentowała pochodzeniem z narodu studiującego księgi, a także posiadaniem rabinów wśród przodków. Nadawanie dużej wartości wiedzy N5 przypisuje też przykazaniu żydowskiemu. Wiedza i nadawanie wysokiego znaczenia edukacji stanowią istotny element rodzinnego przekazu kultury żydowskiej. Jest to jednak na tyle złożone zagadnienie, że poświęciłam mu osobny artykuł. Tu jedynie sygnalizuję ten wątek.

N6 o swoim pochodzeniu usłyszał wprost. Gdy miał sześć lat, razem z babcią poszedł na cmentarz, żeby odwiedzić grób dziadka. Zauważył wówczas, że *dziadek nie ma żadnych emblematów (...) firmowych* [N6], więc zapytał babcię: *dlaczego tu nie ma krzyża, a wszędzie są?* [N6], na co babcia odpowiedziała, że *dziadek był wyznania mojżeszowego* [N6]. To był pierwszy kontakt narratora z informacją o pochodzeniu żydowskim, ale wtedy jeszcze nie wiedział, co to znaczy. Zrozumiał to dopiero po latach, o czym mówi następująco: *w końcu złożyłem historyjkę i stwierdziłem, że to jest ważne, no* [N6]. Oznacza to, że w codzienność domu rodzinnego nie były włączane zwyczaje charakterystyczne dla kultury żydowskiej. Wiedzę na temat kultury żydowskiej N6 przekazała druga babcia, która *jest (...) polską rodziną* [N6]. Po wojnie babcia Polka przyjechała do Łodzi i pracowała z Żydami, w związku z czym poznała ich zwyczaje i przejęła niektóre powiedzenia, co przekazała wnukowi, nauczyła go *części takiego żydowskiego etosu* [N6]. W swojej opowieści narrator za pomocą lekcyjnych metaoperatorów perswazji podkreśla, że babcia nauczyła go *wszystkiego*, dzięki czemu *od zawsze znał żydowskie powiedzenia i zwyczaje*. Owo *od zawsze* może

wynikać z młodego wieku, w jakim N6 usłyszał o pochodzeniu żydowskim. Powiedzenia i zwyczaje mogły być przez babcię pielęgnowane niejako w tle/obok jej uczestniczenia w kulturze dominującej. Przez pozostałych członków rodziny mogły być niedostrzegane lub ignorowane, zwłaszcza, że prezentowała je *babcia Polka – katoliczka*. Dla N6 w pewnym momencie nabrały znaczenia, a pamięć o nich stała się źródłem doświadczeń kulturowych. Jednak nastąpiło to dopiero, gdy *złożył historijkę*.

N10 prawdę o pochodzeniu usłyszała od swojego taty. Była wtedy na tyle małym dzieckiem, że nie pamięta dokładnie tego momentu, a raczej przywołuje wspomnienia swojej starszej siostry:

to generalnie tata nam powiedział. Nie jakoś tam, moja siostra tak, jak kiedyś rozmawialiśmy o tym, tak ona po prostu to pamięta, że tak kiedyś tata nam powiedział, że to po prostu jakby w domu byliśmy i coś tam po prostu powiedział. Ale to jakby nie było to jakieś takie, nie wiem... [N10].

Tata narratorki nie uznawał pochodzenia żydowskiego za kwestię trudną lub wstydliwą. Powiedział o nim córkom w naturalny sposób, nie nadając temu formy poważnej rozmowy, czyli w taki sposób, w jaki w rodzinach zazwyczaj odbywa się przekaz większości informacji. O kulturze żydowskiej więcej dowiedziała się od babci, jednak głównie odbywało się to w sposób zapośredniczony. N10 pamięta, że babcia miała zdjęcia braci, którzy zmarli w czasie wojny. Nie chciała jednak opowiadać o swoich doświadczeniach z tamtego okresu ani rozmawiać z wnukami w języku jidysz. Narratorka nigdy nie poznała szczegółowej historii swojej rodziny, a jedynie urywki. Historię babci N10 poznawała, czytając jej wspomnienia i książki tłumaczone przez nią z języka jidysz. Przodkowie byli religijnymi Żydami, jednak babcia była zasymilowana. Kwestie religijne nie były dla niej istotne, a nawet była im przeciwna. Przed śmiercią powiedziała rodzinie, że chce mieć pogrzeb żydowski, ale świecki, bez obecności rabina, co ostatecznie okazało się niemożliwe. Podczas załatwiania formalności rodzina miała okazję poznać kulturę żydowską, o czym narratorka mówi: *przy okazji tego na przykład się człowiek jakby różnych rzeczy uczy, tak?* [N10].

N3, podobnie jak N6, o pochodzeniu żydowskim wiedziała *od zawsze*. Jednak w jej wspomnieniach nie da się wyodrębnić momentu, w którym usłyszałaby o nim wprost, gdyż wiedza ta po prostu była obecna w rodzinie. O obecności kultury żydowskiej w domu rodzinnym opowiada następująco:

myśmy dostawali dużo paczek. Ze Szwecji głównie. I w tych paczkach oprócz jedzenia, i ubrania, i czekolady z okienkiem, hehe, były jakieś książki, płyty z muzyką hebrajską, no na tej zasadzie. Babcia też śpiewała w jidysz, więc ja dosyć dużo piosenek znałam z dzieciństwa. Ale to też... No tak jak mówię, to tutaj był ten problem, że dla mnie to było wręcz oczywiste, że być może babcie w innych domach robią dokładnie to samo [N3].

Paczki mogły być wysyłane przez rodzinę, koleżankę babci lub szwedzką Gminę żydowską, wspierającą polskich Żydów. Niemniej obecność kultury żydowskiej w domu mojej rozmówczyni była codziennością i oczywistością.

Z kolei w rodzinnym domu N8 informacja o pochodzeniu żydowskim *po prostu jakoś się przewijała* [N8], ale *niespecjalnie się o tym nie mówiło* [N8]. Narrator nie zna szczegółowych historii swoich przodków. Rodzina nie wiedziała wiele więcej ponad to, że prababcie były Żydówkami, babcia zginęła w Oświęcimiu, a dziadek przeżył, choć nie chciał opowiadać o swoich doświadczeniach wojennych. N8 wspomina, że w domu nie było pamiątek, które symbolizowałyby przynależność narodową rodziny. Ich brak nie jest w żaden sposób uzasadniany przez mojego rozmówcę wprost ani nie da się tej przyczyny wyczytać z jego wypowiedzi. Po prostu ich nie było i nic nie wskazuje na to, żeby członkowie rodziny zastanawiali się nad tym. Skoro jednak N8 podkreśla ten fakt, to można przyjąć, że dla niego jest znaczący. Posiadanie przedmiotów o symbolicznym znaczeniu dałoby mu poczucie zachowania ciągłości kulturowej w rodzinie.

Jak już wspomniałam, jawność pochodzenia polegała na uczestniczeniu rodziny w wydarzeniach charakterystycznych dla kultury żydowskiej, poinformowaniu potomków o przynależności narodowej rodziny lub na świadomości pochodzenia obecnej w rodzinie. Wszystkim formom transmisji kultury towarzyszyły symbole. Zaliczyć można do nich obecność języków, którymi posługują się Żydzi, zwyczaje i zachowania charakterystyczne dla ich kultury. Symboliczne znaczenie mają również pamiątki po przodkach (pamiątniki, zdjęcia), które nie stanowią elementu kultury, ale wskazują na jej obecność w rodzinie. Znaczący jest również brak symboli świadczących o związkach z kulturą dominującą.

W sposób niejawny poprzez obecność nietypowych dla grupy dominującej uroczystości kultura żydowska była przekazywana w rodzinie N2. Narratorka w nieświadomy sposób uczestniczyła w świętach charakterystycznych dla judaizmu, ale nie znała ich etymologii ani nawet nie wiedziała, że w danym momencie są obchodzone. Wiedziała jedynie, że *się smaży placki ziemniaczane na Chanukę i która przypada zimą, czyli że się zimą smaży placki ziemniaczane* [N2]. Oprócz tego jako dziecko chodziła z dziadkiem do synagogi. W rodzinie nie było osoby, która przekazała jej informacje o pochodzeniu, kultura była przekazywana w sposób niesystematyczny i nieplanowy, co jest typowe również dla sposobu jej przekazywania wśród przedstawicieli grupy dominującej. Obchodzenie świąt w odpowiednich terminach mogło być dla dziadków N2 tak oczywiste, że nie widzieli konieczności, by jeszcze to uwypuklać.

W podobny sposób kultura żydowska była obecna w domu N7. Ponadto narratorka obserwowała nietypowe zachowania swoich dziadków, które do pewnego momentu były dla niej niezrozumiałe. Stały się jasne dopiero, gdy dowiedziała się o swoim pochodzeniu. Narratorka wspomina:

mój dziadek, musiał mieć wszystko dokładnie poprzebierane, że nie można było żadnego robaczka zobaczyć i tak dalej, czyli też tę koszerność starał się utrzymać. Ale to też właśnie to wszystko było takie, ja nie wiedziałam dlaczego właśnie, a taki charakter. Więc a to później się okazało, że jednak [N7].

W dzieciństwie prawdopodobnie nie zastanawiała się nad przyzwyczajeniami dziadka. Podobnie nie zwracała uwagi na to, jakie potrawy wigilijne jadło się w jej domu, a *na Boże Narodzenie mieli żydowskie potrawy na stole, także to było takie, fajny misz masz* [N7]. Rodzicem wprowadzającym N7 do kultury żydowskiej był tata. W dzieciństwie chodziła z nim na zakupy do sklepu koszernego, choć wtedy jeszcze nie wiedziała o swoim pochodzeniu. Dowiedziała się o nim nieco później, co wspomina następująco:

po 89, mając tam jakieś 12–13 lat rodzice uświadomili mnie i mojego brata. No to był taki przełom, tak? W moim życiu, że wow, fajnie i w ogóle radość. No i na tym jakby przestałam jakoś tam się tym interesować, bo miałam, wiadomo nastolatka, to różne tam głupoty przychodzą do głowy. Ale cały czas myślałam o tym, tata też mnie tak kierował [N7].

N7 nie podaje, w jakim wieku był wówczas brat, ale jej wiek jest symboliczny. Zgodnie z tradycją judaistyczną dziewczynki w wieku 12 lat obchodzą *bat micwę* i stają się pełnoprawnymi uczestniczkami kultury żydowskiej. U chłopców odpowiedni obrzęd, *bar micwa*, odbywa się rok później. Trudno określić, czy tata N7 postanowił poinformować dzieci o pochodzeniu żydowskim rodziny właśnie z tego względu, czy uznał, że są na tyle dojrzałe, by usłyszeć prawdę o nim. Jednocześnie warto zauważyć, że narratorka swoje nastoletnie zainteresowania, niezwiązane z kulturą żydowską, określa mianem *różnych głupot*. Z perspektywy dorosłej kobiety mogą wydawać się jej niepoważne. Może też zainteresowaniom wynikającym z pochodzenia żydowskiego nadawać wyższą wartość niż innym.

W religijnych rytuałach kultury żydowskiej uczestniczył też N9, co odbywało się z inicjatywy jego taty. Jednak mój rozmówca zauważa: *od samego początku mój ojciec nie mówił mi, co to oznacza, ale po prostu robiliśmy to fizycznie, uprawialiśmy tę kulturę, robiliśmy ją* [N9]. Pomimo uczestniczenia w kulturze żydowskiej, narrator nie wiedział, że jest osobą pochodzenia żydowskiego, o czym mówi: *ja nie wiedziałem, że jestem Żydem. Ja po prostu robiłem żydostwo* [N9]. *Robienie żydostwa* polegało na uczęszczaniu do synagogi z okazji cotygodniowych szabatów i przy okazji innych świąt. N9 był dzieckiem z rodziny religijnej, które znało zasady danej kultury, ale nie znało ich podłoża, co (podobnie jak w przypadku N2) charakterystyczne jest również dla przedstawicieli kultury dominującej. Codziennością był widok ojca, ubierającego się jak przedwojenny Żyd, co N9 opisuje: *kapelusz i płaszcz. Nikt tak się już nie ubierał. To już nie było, to to już nie było tej mody. A mój ojciec jakby dalej z rodziny lodzermenschów, trzymał tę stylówkę, ten image* [N9]. Ubiór ojca był jedynym kontaktem z kulturą żydowską w domu rodzinnym. Jest to jednak perspektywa dorosłego mężczyzny, a nie chłopca, który nawet nie wiedział, że jest Żydem. Wtedy prawdopodobnie zauważał wyłącznie odmiennosc stroju ojca od strojów innych mężczyzn, a znamiona kultury żydowskiej przypisał w późniejszym czasie.

Na pozór wszystkich trzech narratorów można by zakwalifikować do osób, w rodzinach których pochodzenie żydowskie było jawne. U N2 było ono wiadome, co

upodabnia ją do N8. N7 zaś o swojej przynależności narodowej została poinformowana przez tatę, podobnie jak N10. W obu przypadkach jednak narratorki obserwowały kulturę żydowską, ale nie wiedziały, co obserwują. Z kolei N9 nie tylko obserwował, ale był uczestnikiem wydarzeń religijnych judaizmu. Uczestniczeniu lub przyglądaniu się przodkom uczestniczącym w kulturze żydowskiej nie towarzyszyło osadzenie poszczególnych wydarzeń w kontekście kulturowym. W opowieściach N2 i N9 nie da się wskazać momentu, w którym ktoś ich poinformował o pochodzeniu żydowskim, podczas gdy u N7 był to wczesny wiek nastoletni, jednak każdy z nich dopiero po czasie powiązał wydarzenia rodzinne z przynależnością narodową. Podsumowując, niejawność kultury żydowskiej obecna była przede wszystkim w rodzinach religijnych lub uczestniczących w wybranych rytuałach religijnych. Brak przekazywania informacji o kulturze podobny jest to sposobu wprowadzania do kultury, jaki ma miejsce w rodzinach należących do kultury dominującej.

Przekaz kultury ukryty w niedopowiedzianych historiach rodzinnych obecny był w domu N12. Nikt jej nie poinformował o pochodzeniu żydowskim, jednak jednym z tropów do samodzielnych poszukiwań była znajomość przedwojennej historii prababci. Otóż *prababcia prowadziła stołówkę żydowską, dla Żydów. Więc to chyba, hehe. No Polacy nie prowadzili, więc to też* [N12]. W przytoczonym cytacie pojawia się operator modalny wyrażający przypuszczenie, który został użyty w sposób ironiczny, czym narratorka podkreśla oczywistość pochodzenia żydowskiego. Aby dowiedzieć się prawdy o swojej narodowości, N12 pojechała do Warszawy do brata pradziadka. Dynamikę działania i emocje, jakie towarzyszyły temu wyjazdowi zaznacza za pomocą licznych czasowników ruchu. Samodzielne poszukiwanie wiedzy jest charakterystyczne dla tej narratorki nie tylko w kwestii pochodzenia żydowskiego.

W rodzinie N1 nie istniał przekaz tradycji związanych z kulturą żydowską. Ciocie (siostry babci) w rodzinnych historiach ukrywały informacje o pochodzeniu, które ujawniały się w niewyjaśnionych i niekompletnych historiach. N1 historii rodzinnych słuchała zanim zaczęła interesować się swoim pochodzeniem i szukać informacji na jego temat. W pewnym momencie zdecydowała się na przeprowadzenie *śledztwa domowego* [N1], które polegało na przywołaniu zasłyszanych historii rodzinnych i po składaniu ich w całość. Były w nich ukryte informacje o tym, że rodzina nie należała do kultury dominującej, co ciocia wyjaśniała następująco:

opowiadała też, że chodziła do Gminy, że dostała pieniądze od Gminy, za które otworzyła zakład fryzjerski. I tak też o tym opowiadała na zasadzie: „no tak, bo u nas w rodzinie to zawsze się interesowaliśmy kulturą żydowską”, hehe. I każdy, jak wiadomo, kto się interesuje kulturą żydowską, dostaje pieniądze od Gminy, hehe [N1].

W wypowiedzi pojawia się sarkazm, który może być kierowany w stronę cioci ukrywającej oczywistość pochodzenia żydowskiego rodziny lub samej siebie, nieodróżniającej wcześniej owej oczywistości. W opowieściach tych było wiele niespójności, na które N1 wcześniej nie zwracała uwagi. Być może, gdy ich słuchała

w dzieciństwie, opowieści rodzinne przekazywane przez przedstawicielki starszych pokoleń były dla niej na tyle nieatrakcyjne, że nie poświęcała im zbyt dużo uwagi. Być może nikt z dorosłych domowników również nie zwracał na nie uwagi. O późniejszej świadomości niespójnych historii mówi: *jakieś właśnie takie fragmenciki, które później się zaczęły układać w całość* [N1], co jest podobne do *złożenia historyjki* przez N6.

Z kolei N4 o pochodzeniu żydowskim dowiedziała się od mamy, która uczyniła z niego rodzinną tajemnicę, zakazując córce rozmawiania na ten temat nawet z pozostałymi członkami rodziny. Stwierdziła, że oni wiedzą, *ale o tym nie mówimy* [N4]. Wprowadzenie do rodzinnej tajemnicy wiązało się z odpowiedzialnością za innych, koniecznością chronienia ich przed zewnętrznym światem, który tę wiedzę mógłby wykorzystać przeciwko nim. Uczucia względem rozmowy z mamą ciągle są silne, o czym świadczy użycie operatorów emotywno-oceniających (*Boże, super*). Przy przekazywaniu informacji mama użyła wykrzyknienia o charakterze przestrogi, co N4 przywołuje za pomocą mowy niezależnej. W domu nie mówiło się o pochodzeniu, ale mama jej powiedziała. N4 nie precyzuje, kim są *oni*, jest to więc bliżej nieokreślona zbiorowość rodzinna.

W przypadku ukrytego przekazu informacji o pochodzeniu żydowskim zazwyczaj jedyną wskazówkę stanowią mgliste historie rodzinne, ale może się zdarzyć, że nawet takich wskazówek brakuje. Wówczas po usłyszeniu informacji o własnym pochodzeniu następuje *szok* i niedowierzanie. Młode osoby wychowujące się w rodzinach, w których przekaz kultury odbywał się w sposób ukryty, muszą włożyć więcej wysiłku, żeby dotrzeć do prawdy o własnej przynależności narodowej niż osoby z rodzin, w których przekaz odbywał się na dwa pozostałe sposoby.

Podsumowanie

Zgodnie ze stanowiskiem Ewy Nowickiej i Ralphi Lintona kultura jest zjawiskiem ponadjednostkowym, czyli społecznym. Oznacza to, że była wytwarzana przez członków danej grupy narodowej, którzy następnie zapoznawali z nią kolejne osoby. Zgodnie z poglądem Edwarda B. Tylera, stanowi ona styl życia określonej grupy ludzi. Rodziny niektórych narratorów przyjęły styl życia charakterystyczny dla przedstawicieli żydowskiej grupy narodowej. Polegał on na respektowaniu zwyczajów należących do sfery religijnej lub świeckiej. Dotyczy to przede wszystkim tych osób, u których pochodzenie było przekazywane w sposób jawny. Wówczas wprowadzanie potomków do kultury zazwyczaj odbywało się w sposób świadomy. Polegało ono nie tylko na uczestniczeniu w uroczystościach związanych z judaizmem lub świeckimi aspektami kultury, ale też na informowaniu dzieci o określonych zasadach i zwyczajach. Podsumowując, w rodzinach, w których odbywał się jawny przekaz kultury, wprowadzanie do niej przedstawicieli młodszych pokoleń odbywało się w najpełniejszej formie. Dzieci wrastały w styl życia rodziny, poznając zasady funkcjonowania swojej grupy narodowej. W rodzinach, w których przekaz był niejawny, kultura żydowska również

stanowiła styl życia przodków lub była jednym z jego elementów. Tutaj zapoznawanie z nią młodych członków rodziny przeważnie odbywało się w sposób nieuświadomiony i niewypowiedziany wprost. Dzieci uczestniczyły w wybranych rytuałach lub zwyczajach, ale nie towarzyszyły temu dodatkowe informacje. Oznacza to, że również i w tych rodzinach następowało wprowadzanie i wrastanie, ale młodszy domownicy dopiero po czasie łączyli swoje doświadczenia z kulturą żydowską. Zazwyczaj potrafili wskazać moment, w którym następowało uświadomienie sobie tych zależności. Z kolei wprowadzanie było najbardziej ograniczone w rodzinach, w których przekaz kultury odbywał się w sposób ukryty, czyli za pośrednictwem niekompletnych opowieści, świadczących o przynależności rodziny do kultury żydowskiej.

Niezależnie od sposobu transmisji elementy kultury żydowskiej, które były przekazywane w domach moich rozmówców, mieszczą się na dwóch z czterech płaszczyzn kultury: materialnej i aksjonormatywnej. W transmisji kultury na wczesnym etapie życia moich rozmówców najsilniej zaznaczają się elementy leżące na płaszczyźnie materialnej. Jednym z nich była obecność języków, którymi posługują się Żydzi: hebrajskiego i jidysz. Przekaz odbywał się w sposób bezpośredni, gdy dziadkowie za pomocą jednego ze wspomnianych języków rozmawiali z wnukami lub śpiewali piosenki. Z kolei przekaz pośredni polegał na tym, że przodkowie nie komunikowali się z rodziną za pośrednictwem owych języków, ale w domu były dostępne wytwory kultury (płyty, książki) z nimi związane. Na płaszczyźnie materialnej mieści się również ubiór przodków, który był zgodny z kanonem mody żydowskiej.

Materialne dowody na istnienie kultury mniejszościowej w rodzinnym domu ujawniają się nie tylko w postaci obecności przedmiotów charakterystycznych dla niej, ale też w postaci braku symboli kultury dominującej. Jest to na przykład brak krzyża katolickiego na grobie dziadka.

Wymiar aksjonormatywny miało uczestniczenie w świętach lub innych wydarzeniach o charakterze religijnym (pogrzeb żydowski, szabat i inne święta). Zwyczajem wynikającym z kultury są również nawyki żywieniowe, wypracowane zgodnie z nakazem koszerności. Ich podłożem jest przyjęcie wartości ustanowionych przez halachę. Na płaszczyźnie aksjonormatywnej znajduje się również wiedza, traktowana jako wartość kulturowa. Dotyczy to nie tylko wiedzy o własnej kulturze, ale ogólnej.

Niektóre z elementów, które moi rozmówcy identyfikują jako kulturowe, niekoniecznie noszą takie znamiona. Zaliczyć tu można nadawanie wartości kulturowej przedmiotom, które jej nie symbolizują, ale wskazują na jej obecność w domu rodzinnym. Były to pamiątki i zdjęcia przodków, a także paczki otrzymywane w darze od szwedzkiej społeczności żydowskiej. Innym elementem, któremu moi rozmówcy nadawali znaczenie, są elementy dziedziczone w sposób biologiczny (wygląd) lub prawny (nazwisko). Claude Lévi-Strauss takie zjawisko nazywa nadawaniem subiektywnego sensu. Jednak zjawisko kulturowe ma znaczenie nie tylko wtedy, gdy odbiorca mu je nada, ale również, gdy przyjmuje to, które obowiązuje w danej społeczności. Oznacza to, że do rozumienia kultury, w której się uczestniczy, niezbędna

jest znajomość symboli, którymi posługują się jej przedstawiciele. Nie wszyscy moi rozmówcy od początku umieli je identyfikować, lecz gdy zdobywali tę umiejętność, zyskiwali świadomość własnej przynależności narodowej.

Znaczenie nadawane przez narratorów dokonywane jest z perspektywy osób dorosłych, uczestniczących w kulturze żydowskiej, co oznacza, że jest ono nakładane na przeszłe wydarzenia z perspektywy czasu. Odnosi się do przedmiotów materialnych, obecnych w rodzinie lub do ich braku; do wydarzeń, w których uczestniczyli przodkowie lub oni sami; a także do wartości przyjmowanych przez przodków. Na pewnym etapie życia moi rozmówcy nadali sens własnemu pochodzeniu i przez ten pryzmat zaczęli postrzegać własną kulturę. Osoby, w których rodzinach pochodzenie przekazywane było w sposób ukryty, najpierw nadały znaczenie rodzinnym historiom, a następnie własnej przynależności narodowej. Spowodowało to potrzebę potwierdzenia własnych przypuszczeń o pochodzeniu żydowskim rodziny.

Claude Lévi-Strauss twierdzi, że niektóre aspekty kultury mogą być niedostrzeżane przez członków danej społeczności, ale zauważa je badacz. Takim elementem może być wiek niektórych narratorów, w którym byli, gdy przodkowie postanowili poinformować ich o przynależności do kultury żydowskiej.

Wyróżnione w poprzednim paragrafie sposoby transmisji kultury żydowskiej dostrzegane są również przez innych badaczy. Są one obecne w doświadczeniach młodych osób dorosłych, mieszkających w Polsce i za zachodnią granicą. Na szczególną uwagę zasługują liczne wzmianki o milczeniu na temat pochodzenia żydowskiego lub ograniczanie przekazu kultury wyłącznie do opowieści o Holocauście²⁹, które pojawiły się u mniejszości moich rozmówców. Przyczyną może być celowy dobór próby badawczej, w ramach której poszukiwałam osób zainteresowanych kulturą swojego pochodzenia i aktualnie lub w przeszłości zaangażowanych w lokalne życie żydowskie.

Autorzy innych prac, dotyczących przekazu kultury, zwracają uwagę na to, że model rodzinnego życia żydowskiego wygląda inaczej niż wyobrażenia przedstawicieli grupy dominującej. Oznacza to, że w codzienność rodziny zazwyczaj nie jest wpisana tradycja żydowska, a jedynie przeplata się ona z kulturą dominującą, w większości przypadków stanowiąc niewielki aspekt życia rodzinnego.

Niektórzy badacze zwracają uwagę na znaczenie płci rodzica pochodzenia żydowskiego. W moich badaniach nie znajduje to odzwierciedlenia. Zarówno w rodzinach, w których osobą pochodzenia żydowskiego była matka, jak i w tych, w których był to ojciec, występowały wszystkie trzy typy przekazu kultury żydowskiej (jawny, niejawny lub ukryty).

²⁹ J. Cukras-Stelągowska, *Małżeństwa mieszane...* dz. cyt.; Taż, *Kulturowe wzbogacenie...*, dz. cyt.; A. Grabski, *Współczesne życie religijne Żydów w Polsce*, [w:] J. Tomaszewski (red.), *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 roku*, Wydawnictwo „Trio”, Warszawa 1997; B. Szwarcman-Czarnota, *W łańcuchu tradycji*, [w:] A. Lipowska-Teutsch, E. Ryłko (red.), *Pamięć wędrówki. Wędrówka pamięci*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.

Bibliografia

- Burszta W.J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Cukras-Stelągowska J., *Kulturowe wzbogacenie, zagubienie czy wykluczenie? Konsekwencje wychowania w żydowskiej rodzinie mieszanej w kontekście europejskich raportów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1 (8), s. 117–132.
- Cukras-Stelągowska J., *Małżeństwa mieszane w społeczności żydowskiej – aberracja czy norma społeczna?*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, nr 2 (14), s. 317–339.
- Cukras-Stelągowska J., „Szalom Bajit” – religijna rodzina żydowska i dziedzictwo kulturowe, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 1 (29), s. 43–55.
- Dyczewski L., *Rola rodziny w tworzeniu, przekazie i zakorzenieniu w kulturze narodowej*, [w:] A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), *Rodzina, młodzież, regionalizm*, Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Rada Krajowa Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 2000.
- Grabski A., *Współczesne życie religijne Żydów w Polsce*, [w:] J. Tomaszewski (red.), *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 roku*, Wydawnictwo „Trio”, Warszawa 1997.
- Jagoszewska J., „Cultura” jako kultura. Pojęcie uprawy ducha z punktu widzenia teorii kultury, „Prace Kulturoznawcze” 2001, nr 12, s. 101–108.
- Krawczyk A., *Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019, nr 28 (1), s. 193–218.
- Kukołowicz T., *Pozycja wartości w relacjach: człowiek – środowisko – wychowanie*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Małczyński J., *Niepojęte ocieplenie stosunków? Clifford Geertz i nauki przyrodnicze*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14 (1), s. 53–64.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1998.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, nr 2 (10), s. 35–47.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Ossowski S. (red.), *Dzieła*, t. II, PWN, Warszawa 1966.

- Petrykowski P., *Dziedzictwo kulturowe a miejsce i czas*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 93–107.
- Petrykowski P., *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
- Pielkova J. A., *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Szwarcman-Czarnota B., *W łańcuchu tradycji*, [w:] A. Lipowska-Teutsch, E. Ryłko (red.), *Pamięć wędrówki. Wędrówka pamięci*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.
- Tuchańska B., *Nauka i kultura w kulturalizmie hermeneutycznym*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14 (1), s. 15–33.

Ways of transmitting Jewish culture in families of Jewish heritage

Abstract: The transmission of Jewish culture in families of Jewish heritage takes place in three ways: open, secret and hidden. With this article, I would like to answer two research questions: [1] how are the various elements of ethnic culture passed on in families of Jewish heritage? [2] which aspects of culture are included in the intergenerational message? The data were analysed using a linguistic-narrative method, and 12 young adults of Jewish origin took part in the research.

Keywords: Young adults of Jewish heritage, linguistic-narrative method, Jewish culture, transmission of culture, family of Jewish heritage

About the Author

Agnieszka Krawczyk – PhD in social sciences, MA in Slavic Philology and Pedagogy; Assistant Professor at The Department of Educational Studies at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Research interests include multicultural pedagogy, culture, Jewish culture, narrative, methodology, qualitative research, literature, children's and juvenile literature.

Sebastian Taboń*  <https://orcid.org/0000-0002-7348-2173>

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

e-mail: seba.tabol@gmail.com

Polsko-czeskie kontakty filozoficzne od czasów najdawniejszych do lat siedemdziesiątych XX wieku

Streszczenie: Współpraca między czeskimi i polskimi filozofami rozpoczęła się w momencie pojawienia się uczelni w Pradze i Krakowie. Ich intensywność zaznacza się pod koniec XIX wieku, gdy oba kraje nie były jeszcze niepodległe. Wtedy z czeską Pragą współpracowały ośrodki naukowe we Lwowie i Krakowie. Dzięki współpracy między polskimi a czeskimi uczonymi dorobek filozoficzny obu narodów mógł być prezentowany na konferencjach, kongresach oraz podczas spotkań towarzystw propagujących myśl polską oraz czeską.

Słowa kluczowe: Czechy, Polska, współpraca czesko-polska, filozofia.

Wstęp

Bliskość granic Czech oraz Polski powoduje, że relacje między tymi narodami budowane są już od początku ich państwowości. Dostrzega się, iż Czechów z Polakami wiele łączy: kultura, pochodzenie słowiańskie. Niestety, filozofia czeska jest słabo znana wśród polskich filozofów i w polskim społeczeństwie. Dlaczego tak się dzieje? Podstawową przyczyną takiego stanu rzeczy jest zbyt mała liczba tłumaczonych czeskich dzieł filozoficznych. Najbardziej znanymi czeskimi filozofami w Polsce są: Jan Amos Komeński, Tomáš Garrigue Masaryk oraz Jan Patočka.

Celem niniejszego opracowania jest ustalenie kontaktów naukowych między polskimi a czeskimi filozofami od czasów najdawniejszych po współczesność. Rozpoczynając analizę współpracy między polskimi a czeskimi uczonymi, należy uczciwie

* Doktor językoznawstwa i pedagogiki, pracownik Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu, nauczyciel języka polskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Opolu i Państwowym Liceum Ogólnokształcącym nr 3 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Opolu. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje na polskiej i czeskiej filozofii edukacji oraz stosunkach polsko-czeskich w zakresie pedagogiki i filozofii. Autor monografii: *Istota czytania* (2005), *Cywilizacja. Refleksje humanisty* (2013), *Edukacja regionalna w szkole średniej* (2014).

przyznać, iż Uniwersytet Karola w Pradze wykształcił wielu Polaków, którzy tworzyli polską inteligencję, wzmacniając nasze państwo, co także przyczyniło się do reaktywowania uczelni krakowskiej w 1400 roku. Czescy uczeni przyczynili się również do odbudowy uczelni krakowskiej, zasilając jej kadrę. Ograniczone możliwości artykułu nie pozwalają dokładnie wskazać na efekty współpracy między polskimi i czeskimi naukowcami na polu filozofii. Moim celem było przede wszystkim wskazać, iż współpraca między uczonymi obu narodów była bogata. Niestety nie ma tu także miejsca na jednoznaczną odpowiedź na pytanie: Jaka część polskiego środowiska filozoficznego była Czechom znana i na ile czescy filozofowie orientowali się w dorobku polskich filozofów? Praca wskazuje na szereg innych szlaków, które należałoby głębiej zbadać, lecz wymaga to odrębnego opracowania.

Współpraca polsko-czeska do roku 1918

Analizując kontakty naukowe między Polakami a Czechami na polu filozofii, należy zauważyć, iż w czasach zaboru austriackiego na terytorium polskim funkcjonowały dwa ośrodki akademickie: Lwów oraz Kraków. W Czechach natomiast swoją egzystencję naukową zaznaczał tylko jeden ośrodek: Praga. Władza austriacka nie starała się o rozwój Czechów czy Polaków. Zaniedbania władzy przyczyniły się do tego, że podupadło szkolnictwo, w tym wyższe. Jednak polscy, jak i czescy filozofowie starali się w tej trudnej sytuacji funkcjonować naukowo na wysokim poziomie, informując się wzajemnie o dokonaniach naukowych, zwoływanych spotkaniach, konferencjach czy opublikowanych pracach. Zaborca poprzez system policyjny oraz ostrą cenzurę starał się życie naukowe mocno hamować¹. Na tle tej niekorzystnej sytuacji wyjątkowo korzystnie wypadła Kraków i Praga. Obie uczelnie funkcjonujące od XIV wieku przetrwały rozbiory, choć pod różnymi nazwami. Jednak uczelnie w Krakowie, jak i w Pradze, utraciły znaczną autonomię. Pewną niezależność uzyskał Uniwersytet Karola-Ferdynanda w Pradze, gdy w 1882 roku uczelnię podzielono na czeską i niemiecką.

Institucją, która wspierała współpracę między polskimi a czeskimi filozofami, była Akademia Umiejętności, powołana w 1872 roku w Krakowie, w której czescy naukowcy odgrywali ważną rolę. Powołanie Akademii ma związek z nadaniem Galicji autonomii, co doprowadziło do ożywienia życia, także naukowego. Akademia nawiązała kontakty z uczonymi z różnych państw, w tym z uczonymi czeskimi². Należy także nadmienić, iż Akademia ta nie została powołana decyzją Franciszka Józefa I, gdyby

¹ A. Hinc, *Kontakty między towarzystwami naukowymi na ziemiach polskich pod zaborami – stan i potrzeby badań*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych” 2013, t. LXXII, s. 96.

² J. Dybiec, *Związki Akademii Umiejętności w Krakowie z nauką czeską i słowacką w latach 1873–1918*, [w:] I. Stasiewicz-Jasiukowa, J. Janko (red.), *Z dziejów polsko-czeskich i polsko-słowackich kontaktów naukowych*. Wydawnictwo Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN, Warszawa 1990, s. 34.

w jej tworzenie nie włączyli się także Czesi³. Akademia Umiejętności powstała z przekształcenia Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, które powstało w 1815 roku. Ówczesne Towarzystwo przekształcił w Akademię (na polecenie cesarza) Czech Josef Jireček, piastujący obowiązki ministra wyznań i oświaty. Nim to nastąpiło, minister zaprosił Józefa Majera – ówczesnego prezesa Towarzystwa Naukowego Krakowskiego na rozmowę do Wiednia, by ustalić harmonogram prac, które przyczynią się do przekształcenia Towarzystwa. W 1873 roku odbyło się pierwsze walne posiedzenie publicznej akademii, podczas którego powołano trzech czeskich uczonych na członków Akademii Umiejętności. Byli nimi: Josef Jireček (filolog), František Palacký (historyk) i Karl Rokitský (lekarz). Wśród pierwszych członków Akademii nie było początkowo filozofów. Jednak najliczniejszą grupę członków-cudzoziemców stanowili Czesi⁴. Pierwszym Czechem, który został członkiem Akademii Umiejętności był Václav Vladivoj Tomek, który z wykształcenia był historykiem. W roku akademickim 1885/1886 Uniwersytet Karola w Pradze obdarzył go honorowym doktoratem. Na polu nauki miał wielkie zasługi. Napisał bardzo znaczące dzieła: *Historia miasta Pragi* (12 tomów)⁵, *Historia królestwa czeskiego*, *Historia mocarstwa austriackiego*. Odegrał wielką rolę w odradzającym się państwie. Jego historyczne książki formowały ludność czeską nie tylko na płaszczyźnie świadomości historycznej, ale również kształtowały Czechów pod kątem filozofii dziejów Czech. W 1882 roku po podziale uczelni praskiego uniwersytetu na część czeską i niemiecką został powołany na stanowisko rektora części czeskiej. Działal także na polu politycznym. Był prywatnym nauczycielem dzieci Františka Palackiego. Pisał po czesku i niemiecku.

Kolejnym czeskim filozofem wchodzącym w skład Akademii był Jaroslav Goll, który został powołany do tego szacownego gremium w 1900 roku. Choć doktorat obronił z filozofii, jednak jego zainteresowania naukowe poszły w kierunku historii.

Patrząc z drugiej strony, od strony czeskiej, należy przyrzeć się działalności Czeskiej Akademii Nauk i Sztuki (*Česká akademie věd a umění*). ČAVU zaczęła swoją działalność w 1890 roku. ČAVU powstała z przekształcenia Królewskiego Czeskiego Towarzystwa Naukowego (Královská česká společnost nauk), założonego w 1784 roku. Pierwszym polskim filozofem, który został członkiem Czeskiej Akademii Nauk i Sztuki był Władysław Mieczysław Kozłowski, który został nim w 1926 roku. Polski uczo-ny utrzymywał kontakty z czeskim środowiskiem filozoficznym przed 1914 rokiem. Polegały one na publikowaniu w czeskich periodykach naukowych swoich artykułów, tłumaczeniu dzieł czeskich filozofów, w tym książki Tomaša G. Masaryka *Rewolucja światowa*. Po I wojnie światowej Kozłowski jeździł do Pragi na Uniwersytet Karola, na którym wygłaszał wykłady. Starał się także wraz z czeskimi filozofami przygotować

³ H. Lichočka, *Akademia Umiejętności (1872–1918) i jej czescy członkowie*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU” 2015, t. XIV, s. 41.

⁴ R. Majakowska, *Poczet członków Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Umiejętności w latach 1872–2000*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków 2006.

⁵ Za napisanie tej książki władze Pragi nadały mu tytuł honorowego obywatela miasta Pragi.

zjazd filozofów słowiańskich. Pod koniec lat 20. XX wieku Kozłowski przebywał w Pradze dwa lata, biorąc aktywny udział w tworzeniu Biblioteki Słowiańskiej⁶.

Warto w tym miejscu wspomnieć osobę Oldřicha Kramářa, który będąc Czechem, starał się o posadę kierownika Katedry Filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Miało to miejsce w 1876 roku, w którym austriackie Ministerstwo Wyznań i Oświaty wyraziło oficjalną zgodę na ogłoszenie konkursu na wolną katedrę. Niestety Czech nie wygrał konkursu z wielu względów: nie był z Krakowa, nie był znany polskim profesorom, nie miał żadnych listów polecających. Poza tym Kramář nie szukał wsparcia osób, które mogłyby w jego staraniach wydatnie mu pomóc. Atutem w rozmowach z kolegium profesorskim, które miało wyłonić nowego kierownika, nie był również dorobek naukowy czeskiego filozofa. Rozprawy, które Czech zgłosił do oceny, to – jedna książka, poza tym powoływał się na prace, które były przygotowywane do druku⁷. Należy także wskazać, że spośród pozostałych czterech kandydatów starających się o wakującą katedrę, Kramář najszybciej uzyskał stopień doktora filozofii w 1869 roku na Uniwersytecie Karola w Pradze. Ponadto czeskiego uczonego kojarzono z herbartyzmem, który w Krakowie był traktowany już jako nurt niezbyt nowoczesny. Kramář w swoich publikacjach umieścił swoje metafizyczne poglądy, które przez kolegium profesorskie także zostały negatywnie ocenione jako odrealnione i niedopracowane⁸.

W 1911 roku na IV Międzynarodowym Kongresie Filozoficznym, który odbył się w Bolonii, wysunięto postulat, aby zwołać Zjazd Słowiańskich Filozofów. Pomysł ten wpłynął na późniejsze naukowe kontakty filozoficzne między polskimi i czeskiemi uczonymi⁹. Słowiańscy filozofowie spotkali się w bolońskim hotelu San Marco (św. Marka), w spotkaniu tym wzięło udział 24 filozofów, a przewodniczył mu Wincenty Lutosławski. Jednak podczas tego spotkania to Czesi wystąpili z inicjatywą zorganizowania zjazdu. Plany były ambitne, aby zjazd odbył się w Pradze jeszcze w 1912 roku. Sekretarzem komitetu organizacyjnego został Czech, Antonin Uhliř. Niestety zjazd nie odbył się w planowanym 1912 roku. Mógł się odbyć w 1914 roku, ale w przygotowaniach niestety przeszkodziła wojna. Po zakończeniu I wojny światowej i uzyskaniu niepodległości przez wiele państw słowiańskich, idea zwołania zjazdu filozofów słowiańskich odżyła na nowo. Kiedy sytuacja wewnętrzna wielu państw słowiańskich względnie się unormowała, postanowiono znów poczynić starania, aby ów zjazd przygotować i przeprowadzić. Wielkim propagatorem zjazdu był Polak – Stefan

⁶ M. Ďurčanský, *Członkostwo zagraniczne polskich i czeskich uczonych w akademiach narodowych: PAU i ČAVU*, „Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności” 2004, nr 6, s. 204.

⁷ Cz. Głombik, *Impulsy i zbliżenia. Siedem szkiców z dziejów czesko-polskich kontaktów filozoficznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1996, s. 77–82.

⁸ Cz. Głombik, *Impulsy i zbliżenia...*, dz. cyt., s. 94–96.

⁹ W.M. Kozłowski, *IV Kongres Filozoficzny Międzynarodowy w Bolonii*, „Kurier Warszawski” 1911, nr 109, 110, 114; S. Stark, T. Strumiłło, *IV Międzynarodowy Kongres Filozoficzny w Bolonii*, „Ruch Filozoficzny” 1911, nr 5, s. 89–99; M. Straszewski, *Czwarty Międzynarodowy Kongres Filozofii w Bolonii*, „Przegląd Powszechny” 1911, t. 110, s. 313–337.

Błachowski. Proponował także, aby powołać do istnienia periodyk filozoficzny, na łamach którego czescy, jak i polscy filozofowie mogliby prezentować swoje wywoody naukowe, co w dalszej kolejności mogłoby zbliżyć kulturowo i naukowo Czechów oraz Polaków. Co prawda, w polskiej rzeczywistości naukowej funkcjonowały takie periodyki filozoficzne, jak: „Przegląd Filozoficzny”, „Kwartalnik Filozoficzny” czy „Ruch Filozoficzny”, jednak Błachowski nie widział możliwości, aby na ich łamach można było prezentować z dużym zaangażowaniem dorobek słowiańskich filozofów, także czeskich.

Proponowano, aby zjazd odbył się w Pradze, ponieważ miasto to stanowi centrum słowiańskiej Europy. Poza tym w Pradze mieszkał i pracował T.G. Masaryk – wybitny filozof, który był w stanie przyczynić się do tego, by słowiańscy filozofowie chętnie przyjechali do Pragi na ów zjazd. Żywą dyskusję o zjeździe w Pradze podejmowało wiele filozoficznych czeskich periodyków, w tym „Česká mysl” oraz „Ruch filosofický”.

Bardzo interesującą propozycję związaną ze zwołaniem Zjazdu Filozofów Słowiańskich przedstawił czeski filozof Emanuel Rádl, który uważał, że w zjeździe powinni wziąć udział także inni filozofowie spoza słowiańskiego kręgu kulturowego, ale mający orientację w dokonaniach filozofii słowiańskiej, co może przyczynić się do obiektywnej oceny jakościowej, jak i ilościowej dorobku. Propozycja Rádla okazała się na tyle interesująca, że zwrócono się do Antonina Uhliřa – koordynatora prac przygotowujących zjazd, by do współpracy zachęcił większe grono filozofów.

Współpraca w latach 1918–1945

Po odzyskaniu niepodległości przez Czechosłowację i Polskę można było mówić o nieskrępowanej współpracy między czeskimi i polskimi filozofami. Ponadto kontakty czeskich i polskich filozofów nie ograniczały zakazy zaborców. Polacy, jak i Czesi, byli w tych naukowych kontaktach bardzo aktywni. Jednak najpierw należało utworzyć odpowiednie struktury organizacyjne i instytucjonalne¹⁰. Kontakty naukowe między Polakami i Czechami w dużej mierze zależały od stosunków politycznych między tymi narodami. W ramach monarchii habsburskiej stosunki między polskimi i czeskimi filozofami nie napotykały większych problemów. Jednak, kiedy rozpoczął się spór graniczny między Polską a Czechosłowacją po 1918 roku, wpłynął on na jakość, jak i ilość spotkań naukowych¹¹.

¹⁰ J. Zumr, *Rozdział z polsko-czeskiej współpracy w filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 2000, vol. 29, s. 391.

¹¹ M. Ďurčanský, *Od niezgody do bratniej serdeczności i z powrotem: Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Karola w Pradze a współpraca z nauką polską (1918–1938)*, „Historia Slavorum Occidentis” 2015, nr 1, s. 143 i nast.

Znaczna poprawa stosunków naukowych polsko-czeskich pojawiła się po roku 1924, gdy linia graniczna między Polską a Czechosłowacją została w końcu ustalona, podpisane zostały także umowy gospodarcze oraz inne dokumenty¹². Poza tym ustabilizowana sytuacja polityczna i gospodarcza obu krajów także wpłynęła pozytywnie na współpracę. Kontakty między filozofami zwiększyły się, coraz więcej Czechów oraz Polaków wygłaszało na uniwersytetach polskich oraz czeskich swoje wykłady gościnne, aktywnie także pracowali w towarzystwach naukowych. W 1928 roku ówczesny rektor Uniwersytetu Karola w Pradze prof. Otto Grosser wyśtosował do każdego wydziału uczelni list, aby uczcić 10-lecie odzyskania niepodległości przez Polskę. Niestety w latach 30. XX wieku stosunki między Czechosłowacją a Polską znów się pogorszyły, co także miało wpływ na współpracę naukową między filozofami. Zauważył to ówczesny rektor Uniwersytetu Karola w Pradze prof. Gustav Friedrich, który zaproponował, by zwrócić się do polskich i czeskich uniwersytetów o wyjaśnienie sytuacji, jaka zaistniała między oboma narodami. Była to próba załagodzenia konfliktów między Polakami i Czechami przynajmniej na polu naukowym. Inicjatywę tę poparł nawet minister spraw zagranicznych Czechosłowacji Kamil Kořta (także profesor z Wydziału Filozoficznego UK w Pradze). Z niewiadomego powodu postanowiono nie nadawać tej sprawie toku publicznego i nie kontynuować jej. Innego zdania był rektor UK prof. Gustav Friedrich¹³.

Czeskim filozofem, który interesował się naukowymi dokonaniem polskich uczonych, był Josef Tvrđý. Pracował na Uniwersytecie w Bratysławie oraz Brnie. Współpracę naukową nawiązał z polskim filozofem prof. Joachimem Metallmannem, który interesował się filozofią przyrody, podobnie jak Tvrđý, co potem skutkowało osobistą przyjaźnią obu uczonych. Do naszych czasów zachowała się skromna korespondencja tych naukowców (jedynie 8 listów¹⁴), która powstała między 1933 a 1938 rokiem. Posyłali sobie swoje prace, artykuły, syntezy, recenzje. Tvrđý (interesował się psychologią) i Metallmann (zainteresowany fizyką) doszli do przekonania, że obie te nauki – psychologia oraz fizyka także mogą wziąć udział w wypracowaniu syntez metafizycznych¹⁵. Tvrđý przetłumaczył jeden artykuł Metallmanna na język czeski *Elementy příčinného determinismu* i został on opublikowany w czeskim periodyku filozoficznym¹⁶. Metallmann recenzował książki Tvrdego. Recenzję jednej z nich – *Soudobá filosofie polska* opublikował w czeskiej prasie naukowej¹⁷. Natomiast recenzję innej książki czeskiego uczonego *Logika* Metallmann umieścił w polskim

¹² Tamże, s. 145.

¹³ Tamże, s. 146 i nast.

¹⁴ Listy te zostały opublikowane w pracy: H. Pavlincová, *Listek do kroniky česko-polských filozofických vztahu*, [w:] *Sbornik prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 2001, nr 48B, s. 135–161.

¹⁵ P. Mlynářčík, *Josef Tvrđý a filozofia polska*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2010, t. 5, s. 206.

¹⁶ J. Metallmann, *Elementy příčinného determinismu*, „Ruch filozofický” 1933/1934, nr 10, s. 40, 61–69, oraz J. Metallmann, *Elementy příčinného determinismu*, „Ruch filozofický” 1936/1937, nr 11, s. 8–16.

¹⁷ J. Metallmann, *O współczesnej filozofii polskiej*, „Epoka” 1932, nr 12, s. 12–13.

czasopiśmie naukowym¹⁸. Należy wskazać, iż w *Logice* Tvrđý odwołuje się do prac i poglądów Metallmanna, omawiając determinizm. Jednak przy bliższym zapoznaniu się z poglądami autorów na logikę można zauważyć, iż obaj mają inne podejście do indukcji oraz determinizmu, lecz ich konkurujące ze sobą poglądy nie wpłynęły na ich osobiste relacje. Gdyby ich życie nie zakończyło się tragicznie podczas II wojny światowej (obaj zginęli w obozach koncentracyjnych), zapewne ich dalsza dyskusja naukowa przyniosłaby większe owoce. Tvrđý oraz Metallmann starali się udostępnić filozofię polską i czeską swojemu środowisku naukowemu.

W latach 20. i 30. XX wieku wielkie zainteresowanie czeskich filozofów wzbudziła praca Władysława Tatarkiewicza *Historia filozofii*. Recenzje tej książki ukazały się w czeskich periodykach naukowych: „Česká mysl” oraz „Ruch filosofický”. W jednej recenzji wskazano, iż praca Tatarkiewicza jest wielkim dokonaniem, o dużych walorach naukowych. Recenzent (podpisany tylko inicjałem „B.”) wskazuje, iż Tatarkiewicz uważa myślenie filozoficzne za wyższą metodę rozumienia historii myśli człowieka. Ponadto praca w sposób jasny wyjaśnia, na czym polega rozwój myślenia filozoficznego¹⁹.

W latach 20. XX wieku starano się przede wszystkim bazować na starych kontaktach jeszcze sprzed niepodległości obu narodów. Zapraszano przede wszystkim naukowców z ośrodków we Lwowie i Krakowie. W czeskich periodykach filozoficznych opisywano, recenzowano II Polski Kongres Filozoficzny, który odbył się w Warszawie w dniach 23–28 września 1927 roku i został zorganizowany przez środowisko filozofów skoncentrowanych wokół Uniwersytetu Warszawskiego. Na kongres przybyła również delegacja czeska w osobach: Karel Vorovka, Bohuś Tomsa, Ferdinand Pelikán²⁰. Co się tyczy Vorovki należy nadmienić, iż ten czeski filozof korespondował z wieloma polskimi filozofami, m.in. z: Tadeuszem Kotarbińskim, Władysławem Tatarkiewiczem, Kazimierzem Twardowskim oraz Janem Łukasiewiczem²¹. Z pozostałymi delegatami początek współpracy z uczonymi z Polski sięga roku 1925. To właśnie w tym roku Karel Vorovka został zaproszony do Warszawy do Instytutu Filozofii. Wizytę tę przygotował prof. Tomasz Parczewski. Vorovka miał wtedy okazję poznać, oprócz wymienionych wcześniej polskich filozofów, także: Jana Łukasiewicza, Stanisława Leśniewskiego, Mariana Borowskiego, Bolesława J. Gaweckiego. Vorovka przyjechał do Warszawy, jeszcze raz tym razem w 1927 roku, uczestnicząc w II Polskim Kongresie Filozoficznym, który odbył się w Warszawie²². Podczas tego kongresu, jak stwierdza Kazimierz Szafata:

¹⁸ J. Metallmann, *Logika*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1939, nr 1, s. 84–91.

¹⁹ [bez autora], *Władysław Tatarkiewicz, Historia filozofii, I. Filozofie starověká a středověká*, str. 396, II. *Filozofie novověká*, str. 312. – Lvov, 1931, „Česká mysl” 1931, nr 5, s. 467–468.

²⁰ [Ki], *Zprawy*, „Česká mysl” 1930, nr 5, s. 478 i nast.

²¹ H. Pavlincová, *Karel Vorovka. Cesta matematika k filozofii*, Wydawnictwo Filosofický ústav AV ČR, Praha 2010, s. 216 i nast.

²² Tamże, s. 220–228.

Karel Vorovka mówił o powrotach materializmu w filozofii, przewidując w przyszłości kolejny taki powrót. Tendencja do pojawiania się czasem pożytecznych hipotez materialistycznych tkwi w samym naszym umyśle. Warto przy tym zauważyć, że czeski filozof przedstawiając różne postacie materializmu zaledwie tylko wymienił nazwisko Marksa. Broniąc się zaś przed przytoczoną przez Bierdiajewa wizją skutków narzuconej ideologii marksistowskiej, jak to miało miejsce w porewolucyjnej Rosji, Karol Vorovka doprecyzował swoją wypowiedź mówiąc, iż widzi wiele pożytku w nawrotach pewnej hipotezy materialistycznej, która daje impuls do rozwoju nauk przyrodniczych, medycyny, ale nie sądzi, by groził nam powrót do zredukowania wszystkiego do poziomu materii, co byłoby rzeczywiście groźne i szkodliwe²³.

Natomiast w latach 30. XX wieku przeważali uczeni z innych ośrodków, przede wszystkim z Warszawy i Poznania. Jednak bardzo dużą rolę odgrywały osobiste kontakty między uczonymi czeskimi i polskimi²⁴. Takie ożywione kontakty z polskimi filozofami nawiązał wspomniany wcześniej Karel Vorovka. W 1925 roku wyjechał do Warszawy na zaproszenie Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. Podczas pobytu w Polsce troszczył się o Vorovkę prof. Tomasz Parczewski. Vorovka miał okazję przeprowadzić wiele owocnych rozmów z Tadeuszem Kotarbińskim, Stanisławem Leszczyńskim, Janem Łukasiewiczem, Bolesławem Gaweckim. Miał wtedy okazję przekonać się o wysokim przygotowaniu merytorycznym polskich filozofów i przyznał podczas jednego z takich spotkań, że polscy filozofowie reprezentują wyższy poziom niż ich czescy koledzy²⁵. Vorovka także wygłosił w języku francuskim referat „Science, philosophie, religion”, który następnie został wydrukowany w tej wersji w „Ruchu Filozoficznym”²⁶. Do Warszawy Vorovka przybył dwa lata później w 1927 roku, biorąc udział w II Polskim Zjeździe Filozoficznym i wygłaszając referat „Recidivy materialismu ve filozofii”²⁷. Na tym zjeździe podziwiano precyzyjność wypowiedzi czeskiego filozofa oraz umiejętność przybliżania uczestnikom swoich przemyśleń w taki sposób, że nikt nie miał problemu z ich zrozumieniem, pamiętając, iż Vorovka wygłaszał swój odczyt w języku francuskim. Vorovka uczestniczył w grupie, w której znajdowali się przede wszystkim logicy, dyskutując z polskimi i zagranicznymi uczonymi do późnych godzin nocnych²⁸. Po przyjeździe do Pragi nie ukrywał swojego rozczarowania, że jak dotychczas kongres słowiańskich filozofów nie odbył

²³ K. Szałata, *Obraz filozofii polskiej na kongresach i zjazdach dwudziestolecia międzywojennego*, „Rocznik Historii Filozofii Polskiej” 2009/2010, nr 23, s. 83.

²⁴ M. Ďurčanský, *Od niezgody...*, dz. cyt., s. 160.

²⁵ H. Pavlincová, *Karel Vorovka...*, dz. cyt., s. 223.

²⁶ K. Vorovka, *Science, philosophie, religion*, „Ruch Filozoficzny” 1925, nr 7–8, s. 193–207.

²⁷ Tenże, *Recidivy materialismu ve filozofii*, „Ruch Filozoficzny” 1927, nr 2, s. 71–73. Tekst także ukazał się w materiałach pokongresowych: K. Vorovka, *Powroty materializmu w filozofii*, [w:] *Księga pamiątkowa Drugiego Zjazdu Filozoficznego*, „Przegląd Filozoficzny” 1928, nr 1–2, s. 8–14.

²⁸ H. Pavlincová, *Karel Vorovka...*, dz. cyt., s. 226.

się w Czechosłowacji²⁹. Nastąpiło to dopiero w 1929 roku, choć starania czeskich filozofów sięgają czasów sprzed I wojny światowej.

Analizując współpracę między polskimi a czeskimi filozofami, należy dodać, że w latach 1922–1937 na wykłady gościnne wygłoszone na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze nie został zaproszony żaden polski filozof. Przeważają natomiast polscy naukowcy, którzy reprezentowali takie dyscypliny jak: historia, językoznawstwo, orientalistyka, psychologia oraz historia literatury³⁰.

Analizując listę osób, które otrzymały honorowy doktorat od Uniwersytetu Masaryka w Brnie (uczelnia powołana w 1919 roku), dowiadujemy się, iż jak do tej pory tylko jeden polski uczony otrzymał tę godność, a jest nim Tadeusz Zieliński (1930). Jednak uczony ten reprezentował historię oraz filologię klasyczną. Dokonano także analizy doktoratów honorowych (od 1990) udzielonych przez Uniwersytet Pałacowego w Ołomuńcu. Tutaj także tylko jeden Polak (filozof) otrzymał to wyróżnienie, a jest nim prof. Czesław Głombik (2005)³¹.

Należy wspomnieć prof. Władysława M. Kozłowskiego, który utrzymywał aktywny kontakt naukowy z czeskimi filozofami: Františkem Drtiną, Josefem Tvrđym, Františkem Krajčim czy z Tomášem Masarykiem. Kozłowski odbył wiele wizyt na terytorium Czech, także wtedy, gdy ten kraj nie był jeszcze niepodległy. Kozłowski zauważył, że podróż z Warszawy do Pragi nie napotyka żadnych utrudnień ze strony władz carskich oraz cesarskich. Czechy uważał za kraj przodujący pod względem rozwoju intelektualnego, dlatego starał się zgłębić problematykę społeczno-kulturalno-polityczną³². Starał się, aby polscy uczeni zapoznali się z dorobkiem naukowym czeskich filozofów. W tym celu w 1923 roku w Poznaniu założył Koło Polsko-Czechosłowackie, które za cel obrało sobie zbliżenie polsko-czechosłowackie. Pomysłodawcą powołania Towarzystwa był Ignacy Hanusz – profesor Wyższej Szkoły Handlowej oraz lektor języka czeskiego na Uniwersytecie Poznańskim. Niestety nie wszystkie plany naukowe udało się zrealizować, ponieważ Towarzystwo mogło liczyć tylko na wsparcie finansowe swoich członków, nie otrzymywało ono dotacji od państwa. Kozłowski wykorzystywał każdą okazję, aby pojednać, przynajmniej na bazie nauki, narody

²⁹ K. Vorovka, *Druhý kongres polskich filosofů*, „Filosofie” 1927, nr 2, s. 59–61.

³⁰ M. Ďurčanský, *Od niezgody...*, dz. cyt., s. 161 i nast. Poza tym, jak do tej pory jedynymi Polakami uhonorowanymi doktoratem honorowym Uniwersytetu Karola w Pradze byli Adam Michnik (2009) oraz Janusz Siatkowski (1998). Kandydaturę obu panów wysunął Wydział Filozoficzny, ale żaden z nich nie reprezentuje filozofii jako dziedziny wiodącej.

³¹ Oprócz Głombika doktorat honorowy otrzymał także abp prof. Alfons Nossol (2000) oraz Stanisław Urbańczyk (1991). Pokusiłem się również, aby zbadać sytuację przyznawania honorowych doktoratów przez Uniwersytet Ostrawski, kolejny duży czeski ośrodek akademicki i okazało się, że to zaszczytne wyróżnienie otrzymało dwóch Polaków: Antoni Furdal (2004) oraz Ewa Marynowicz-Hetka (2011). Jednak żadna z tych osób nie reprezentuje filozofii jako wiodącej dyscypliny naukowej.

³² J. Kozieński, *Władysław M. Kozłowski a zbliżenie polsko-czechosłowackie*, [w:] B. Andrzejewski (red.), *Mysł i życie. O humanizmie polskim Władysława M. Kozłowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985, s. 121 i nast.

polski i czechosłowacki. Towarzystwo organizowało szereg spotkań, na których zapoznawano publiczność z dorobkiem czechosłowackim: muzycznym, literackim, kulturalnym, naukowym³³. Działalność Towarzystwa w Poznaniu cieszyła się dużym zainteresowaniem mieszkańców miasta. Wyniki pracy m.in. Kozłowskiego przyczyniły się do tego, że polscy czytelnicy zaczęli się interesować czeską myślą filozoficzną. Dzięki jego staraniom Wielkopoleanie mieli okazję nie tylko poznać bogaty dorobek kulturalny Czechów, ale także zmienić swój stosunek do południowych sąsiadów Polski. Kozłowski oraz inni działacze Towarzystwa przyczynili się także do tego, że na falach poznańskiego radia coraz częściej reprezentowana była czeska muzyka. Przez poznańską rozgłośnię nadawano audycje, które poszerzały orientację Polaków w zakresie muzyki operowej oraz literatury i kultury. Jego starania w zakresie krzewienia kultury i nauki czeskiej przyniosły w późniejszym okresie wymierne korzyści. Kiedy Tomasz Masaryk obchodził 75. Urodziny, prof. Kozłowski zorganizował w auli Uniwersytetu Poznańskiego akademię ku czci prezydenta Czechosłowacji. Uroczystość cieszyła się bardzo dużym zainteresowaniem. Na akademię przyszedł nie tylko mieszkańcy Poznania, ale również przedstawiciele władz lokalnych i kraju³⁴.

W 1931 roku w Poznaniu zorganizowano zjazd wszystkich przedstawicieli istniejących w Polsce towarzystw polsko-czechosłowackich. Podobny zjazd zorganizowano w roku 1932, na którym dyskutowano o sposobach i możliwościach propagowania dorobku Czechów wśród Polaków. Do 1939 roku Towarzystwo zapoznawało członków oraz osoby zainteresowane z wieloma zagadnieniami dotyczącymi Czechosłowacji³⁵. Należy także wspomnieć, iż w ramach działalności tego Towarzystwa W.M. Kozłowski postanowił przetłumaczyć na język polski wielkie dzieło Tomaša Masaryka – pierwszego prezydenta Czechosłowacji *Revolucja światowa*. Kozłowski w latach 1923–1924 prowadził wykłady o polskiej filozofii na Uniwersytecie Karola w Pradze. Pod koniec lat 20. XX wieku współpracował z Biblioteką Słowiańską w Pradze.

Należy wspomnieć, iż Kozłowski fascynował się filozofią czeską. Nawiązał kontakt naukowy z Josefem Tvrđym, Fratiškiem Krejčim, Fratniškiem Drtiną oraz Tomášem Masarykiem. Starania Kozłowskiego, aby polscy filozofowie orientowali się w dorobku czeskich filozofów, zostały docenione przez Czechów: w jednym z numerów „Czeskiej Myśli” opublikowali artykuł poświęcony myśli filozoficznej oraz socjologicznej Władysława Kozłowskiego³⁶. Te trzy artykuły zostały wydane z okazji 70. urodzin profesora. Czescy czytelnicy mieli okazję w tych trzech artykułach możliwość zapoznania się z bogatym dorobkiem Kozłowskiego. Jego dokonania na tym

³³ J. Koziński, *Towarzystwo Polsko-Czechosłowackie w Poznaniu w latach 1923–1939*, „Przełęcz Zachodni” 1960, nr 2, s. 337–346.

³⁴ J. Koziński, *Władysław M. Kozłowski a zbliżenie...*, dz. cyt., s. 130 i nast.

³⁵ Chciałbym nadmienić, iż podobne towarzystwa powstawały w innych miastach Rzeczypospolitej: w Gdańsku, we Lwowie, w Warszawie i Krakowie.

³⁶ L. Neuman, *Filosofické a sociologické dílo W.M. Kozłowského (K jeho 70. narozeninám)*, „Česká mysl” 1929, nr 5, s. 385–401; 1930, nr 1, s. 18–31; nr 6, s. 481–500.

polu opisał dosyć dokładnie Neuman. Poza tym, analizując teksty filozoficzne opublikowane przez polskich filozofów, można natknąć się na tekst Kozłowskiego *Wiedza a filozofia*, w którym polski filozof wskazuje na to, iż filozofia w aktualnej sytuacji jest w stanie człowieka oświecić w wielu kwestiach. Nauka ta, zdaniem Kozłowskiego może oświecić ludzkość, tylko czy jest ona w stanie pojąć to oświecenie?³⁷. Na koniec rozważań o staraniach Kozłowskiego, aby Polacy mieli możliwość zapoznania się z dorobkiem filozoficznym czeskich naukowców, należy wspomnieć, iż polski uczony dokonał tłumaczenia obszernej pracy Tomaša Masaryka *Rewolucja światowa*³⁸.

Ważnym wydarzeniem, które zbliżyło polskich i czeskich filozofów, było zorganizowanie w dniach 2–7 września 1934 roku w Pradze VIII Międzynarodowego Kongresu Filozoficznego, którego głównym celem było przeanalizowanie światowego dorobku naukowego w zakresie filozofii, jaki dokonał się od ostatniego kongresu³⁹. Uczestnicy kongresu starali się także ustalić, na jakie problemy aktualnie filozofia jest zorientowana, czy owa orientacja jest słuszna. Emanuel Rádl, który także uczestniczył w analizowanym kongresie, zauważył, iż uczestnicy zbytnio zajęli się ciekawostkami filozoficznymi, zamiast poinformować świat nauki o interesujących publikacjach oraz o komplikującej się sytuacji społecznej w Europie, a także o podstawowych problemach rozwoju kulturalnego człowieka. Rádl domagał się również, aby na tym kongresie ustalić aktualne zadanie, jakie ma do wykonania filozofia. Jednocześnie podkreślał, aby ludzkość miała świadomość, iż filozofia to nauka, która porusza, bada, analizuje kwestie, które mają realny związek z życiem człowieka. Istotą filozoficznego myślenia, zdaniem czeskiego filozofa, nie jest tylko formułować problemy, ale także ukazywać ich rozwiązania⁴⁰.

Na kongres przybyła liczna delegacja polska, w skład której wchodził m.in.: Włodzimierz M. Kozłowski, Jan Łukasiewicz, Kazimierz Ajdukiewicz, Jan Bocheński, Roman Ingarden, Kazimierz Twardowski, Witold Lutosławski oraz Alfred Tarski. Wszyscy wzięli czynny udział w kongresie, wygłaszając swoje referaty naukowe oraz uczestnicząc w dyskusjach.

Wystąpienia polskich filozofów utwierdziły czeskich naukowców w tym, iż pozycja Polaków na arenie międzynarodowej była bardzo silna i znacząca. Sam Jan Patočka zwrócił uwagę na wystąpienie Romana Ingardena, o którym powiedział, iż był to dla niego najbardziej interesujący referat na tym kongresie, ponieważ Ingarden wypowiadał się na temat neopozytywizmu, który w tym czasie intrygował naukowo

³⁷ W.M. Kozłowski, *Věda a filozofie*, „Česká mysl” 1931, nr 3, s. 193–206.

³⁸ Chciałbym także wspomnieć, iż prof. W.M. Kozłowski był członkiem Czeskiej Akademii Nauk, Klubu Polskiego w Pradze, Klubu Polskiego w Pilźnie, Organizacji Czechosłowacko-Polskiej w Pradze.

³⁹ E. Rádl, *K programu VIII. Mezinárodního sjezdu filosofického v Praze*, „Česká mysl” 1932, nr 1, s. 3–7.

⁴⁰ Tamże, s. 4. Problemów czeski filozof poruszył znacznie więcej. Niniejsze opracowanie umożliwia omówienie ich wszystkich.

Patočkę. Obaj filozofowie mieli także możliwość spotkać się i wymienić swoje spostrzeżenia⁴¹.

Wśród prelegentów był także Jan Patočka, który starał się poznać dokonania polskich filozofów, w czym wydatnie pomagał mu Roman Ingarden, ponieważ polskiego i czeskiego uczonego łączyła znajomość ze wspólnym promotorem pracy doktorskiej – Edmundem Husserlem. Poza tym Ingarden oraz Patočkę łączyła wspólna pasja naukowa – fenomenologia. Obaj panowie mieli okazję spotkać się na niejednej konferencji naukowej, podczas której żywo dyskutowali o kwestiach filozoficznych poruszanych przez czeskich i polskich uczonych.

W latach 30. XX wieku w Czechosłowacji jedynym czeskim filozofem, który regularnie publikował recenzje o filozofii polskiej w czasopiśmie „Česká mysl”, był František Bicek. W swoich artykułach czeski uczone wskazywał, że cechą charakterystyczną polskiej filozofii jest jej związek z warunkami egzystencji narodu polskiego. Uważał, że filozofia polska ma swoje rysy, które wyróżniają polską filozofię od filozofii europejskiej. Bicek zauważał również, iż polska myśl filozoficzna jest zaabsorbowana metafizyką, wielkimi syntezami filozoficznymi oraz staraniami, aby świat zreformować. Znaczną część artykułu Bicka zajmuje polski mesjanizm, który stał się iluzją polskiej emigracji skoncentrowanej w Paryżu. Ponadto filozof wspomina takich polskich filozofów jak: Józef Hoene-Wroński, Józef Gołuchowski, Bronisław Trentowski, Karol Libelt, Józef Kremer, Augustyn Cieszkowski, Andrzej Towiański oraz (co może dziwić) Adam Mickiewicz⁴².

Analizując zasoby wielu polskich periodyków filozoficznych, natknąłem się na artykuł Kazimierza Ajdukiewicza⁴³, który po śmierci prezydenta Czechosłowacji Tomaša Masaryka – będącego również filozofem, napisał o jego filozofii. Nie jest to może tekst zbyt obfity w treść, ale wskazuje, że dla polskich filozofów myśl Masaryka była nie tylko znana, ale także bardzo doceniana. W artykule tym Ajdukiewicz pominął informacje dotyczące życia prywatnego Masaryka. Polski uczone skoncentrował się na głównych poglądach filozoficznych prezydenta. Czytelnik miał możliwość poznać przekrój tematów, którymi interesował się naukowo Masaryk.

Część numeru 10. „Ruchu Słowiańskiego” z 1937 roku była także poświęcona osobie Masaryka. W numerze tym umieszczono tekst prezydenta Poznania Cyryla Ratajskiego *Słowo wstępne wygłoszone w Poznaniu na uroczystości ku czci Prof. Masaryka w dniu 29 września 1937 roku*⁴⁴. Podkreślano w nim zasługi nie tylko jako uczonego, ale także polityka, pierwszego prezydenta Czechosłowacji, dzięki którego staraniom kraj uzyskał niepodległość. W numerze tym znalazło się także wspomnienie o prezydencie, które spisał etnograf prof. dr Adam Fischer z Uniwersytetu Jana

⁴¹ J. Zumr, *S Janem Patočkou o filosofii a filosofech*, „Filosofický časopis” 1967, nr 5, s. 58–59.

⁴² F. Bicek, *Základní rysy polské filosofie novověké*, „Česká mysl” 1931, nr 3, s. 244–250.

⁴³ K. Ajdukiewicz, *Filozofia T.G. Masaryka*, „Ruch Słowiański” 1937, nr 9, s. 172 i nast.

⁴⁴ C. Ratajski, *Słowo wstępne wygłoszone w Poznaniu na uroczystości ku czci Prof. Masaryka w dniu 29 września 1937 roku*, „Ruch Słowiański” 1937, nr 10, s. 191–193.

Kazimierza we Lwowie⁴⁵. Fischer przytoczył okoliczności wręczenia Masarykowi portretu namalowanego przez polskiego malarza Gileckiego w dniu 18 maja 1928 roku na Hradczanach. Wśród delegatów Fischer wymienił prof. Kozłowskiego, który wiele lat poświęcił na zbliżenie między Polakami i Czechami. W końcowej części wspomnienia Fischer porównał Masaryka do marszałka Józefa Piłsudskiego. Jak zauważył „Obaj ci wielcy mężowie stanu nie szli po linii najmniejszego oporu i nie prawili swojemu narodowi komplementów, ale z całym krytycyzmem w razie potrzeby wskazywali błędy i wady, chcąc swój naród przestrzec i poprawić”⁴⁶. Ostatni tekst poświęcony osobie Masaryka napisał slawista prof. dr Henryk Ułaszyn⁴⁷. Jego zdaniem Masaryk jest osobą, która ma wiele zasługi w budowaniu humanizmu. Wskazywał nie tylko na zasługi Masaryka jako polityka, demokracji i kreatora wolnej Czechosłowacji. Podkreślił, iż dorobek naukowy czeskiego myśliciela jest znany i tłumaczony na wiele języków obcych. Śmierć Masaryka spowodowała, że państwo straciło nie tylko wielkiego męża stanu, ale także patriotę, który poświęcił swoje życie odrażdżającej się Czechosłowacji.

Tadeusz Kroński (1907–1958) to kolejny uczony, który wykazywał naukową pasję do filozofii czeskiej. W latach 1937–1938 odbywał w Pradze na Uniwersytecie Karola pobyt studyjny. Miał okazję poznać współczesną czeską myśl filozoficzną, życie kulturalne Pragi oraz samego Jana Patočkę i fenomenologię⁴⁸. Krońskiego i czeskiego uczonego połączyła także osobista przyjaźń. Poza tym obu naukowcom zależało na zbliżeniu środowisk naukowych – polskiego i czeskiego. Polski filozof nawiązał naukowe kontakty z Praskim Kołem Filozoficznym. Kroński recenzował także prace niektórych czeskich filozofów: L. Riegera, J. Krala, F. Pelikana, J. B. Kozaka oraz J. Patočki. Należy także wspomnieć, iż razem z Krońskim Patočka przetłumaczył tekst polskiego filozofa Joachima Metallmanna na język czeski *Poměr Josefa Tvrdeho k polské filosofii*⁴⁹.

Po powrocie z pobytu studyjnego w Pradze polski uczony opublikował recenzję książki Patočki *Přirozený svět jako filosofický problem* opublikowanej w Pradze w 1936 roku. Recenzja ukazała się w czasopiśmie „Atheneum” w 1939 roku pod tytułem *Filozofia i svět naiwny* i była to pierwsza wzmianka w Polsce o poglądach filozoficznych Patočki⁵⁰. W recenzji tej Kroński wskazał na to, iż w poznawaniu świata pomocna jest metoda fenomenologiczna, mająca charakter subiektywny. Zdaniem polskiego filozofa, praca Patočki uzmysławia, iż obiektywizm naukowy jest

⁴⁵ A. Fischer, *Wspomnienie*, „Ruch Słowiański” 1937, nr 10, s. 191.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ H. Ułaszyn, *Za Tomaszem Masarykiem*, „Ruch Słowiański” 1937, nr 10, s. 193 i nast.

⁴⁸ Cz. Głombik, *Polski powojenny powrót do Jana Patočki*, „Edukacja Filozoficzna” 2016, numer specjalny, s. 168.

⁴⁹ Tekst ukazał się w periodyku filozoficznym „Česká mysl” 1937, nr 5, s. 298–302. Na końcu tekstu widnieje informacja, że artykuł ten został przetłumaczony przez T. Krońskiego i J. Patočkę.

⁵⁰ T. Kroński, *Filozofia i svět naiwny*, „Atheneum. Czasopismo poświęcone sprawom kultury” 1939, nr 1, s. 126–131.

przesądem, rzeczywistość należy odbierać tak, jak nam się jawi, ponieważ „absolutna rzeczywistość” nie istnieje. Patočka proponuje poznanie świata jako czystego fenomenu.

Do Krońskiego dołączyła także Irena Krzemińska, późniejsza żona filozofa, która była uczennicą Romana Ingardena. Od 1939 roku kontakty z Patočką kontynuowali wspólnie. Byli pierwszymi filozofami polskimi, którzy starali się propagować poglądy Patočki. Niestety, wybuch II wojny światowej utrudnił kontakty rodziny Krońskich z czeskim filozofem oraz innych polskich uczonych z naukowcami południowego sąsiada Polski.

Druga wojna światowa zahamowała wszelką współpracę i wymianę myśli między czeskiimi i polskimi filozofami. Także sytuacja po wojnie nie była wcale lepsza. W zniszczonej Polsce nie było warunków, aby nawiązywać współpracę naukową z Czechami. Należało najpierw stworzyć warunki do pracy dydaktycznej, kształcąc studentów, promując zdolnych naukowców, aby potem myśleć o wymianie naukowej między narodami Czech i Polski. Odpowiednie okoliczności do współpracy naukowej zaistniały dopiero po śmierci Stalina w 1953 roku.

Ważnym wydarzeniem naukowym było ukazanie się w 1939 roku podwójnego numeru czeskiego periodyku „Ruch filozofický”, w którym umieszczono teksty wybitnych polskich filozofów: Tadeusza Kotarbińskiego, Władysława Tatarkiewicza, Leona Chwistka, Jerzego Brauna, Benedykta Bornsteina, Kazimierza Wize, Bolesława Gaweckiego, Jana Leszczyńskiego. Opublikowano również streszczenie referatu Kazimierza Ajdukiewicza.

Relacje polsko-czeskie po roku 1945

Po II wojnie światowej między Czechosłowacją a Polską istniały sporne kwestie, jednak te zostały przez oba kraje dosyć szybko rozwiązane, co także wpłynęło na współpracę naukową. Już w 1946 roku Polska i Czechosłowacja podpisały umowę o współpracy kulturalnej, w wyniku której reaktywowano towarzystwa, także naukowe, które w celach swojej działalności miały współpracę międzynarodową. Umowa gwarantowała również wymianę przedstawicieli nauki⁵¹. Ważnym wydarzeniem, mającym związek ze współpracą naukową polskich i czeskich uczonych było podpisanie umowy między Polską Akademią Nauk oraz Czechosłowacką Akademią Nauk, które miało miejsce w 1955 roku. Umowa ta zakładała, oprócz współpracy i rozwiązywania problemów naukowych, także wzajemne kształcenie kadr, wymianę wiedzy, materiałów, ekspertów i doświadczeń. Współpracę dosyć szybko nawiązali historycy, językoznawcy, matematycy czy fizycy. Co się tyczy filozofów, efekty umowy z roku 1955 były raczej nikłe. Anna Szczepańska-Dudziak, która przenalizowała wiele dokumentów

⁵¹ A. Szczepańska-Dudziak, *Polsko-czechosłowackie kontakty kulturalne i naukowe 1945–1956*, „Historia Slavorum Occidentis” 2015, nr 1, s. 214.

zgrupowanych w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, Archiwum Zakładowym Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Archiwum Polskiej Akademii Nauk oraz archiwa znajdujące się na terenie Republiki Czeskiej – nie natknęła się na żadne dokumenty, które potwierdziłyby, że między polskimi i czeskimi filozofami doszło do współpracy.

Okres postalinowski sprzyjał kontaktom naukowym. W roku śmierci Stalina został powołany Instytut Filozofii Czechosłowackiej Akademii Nauk. Niektórzy pracownicy tegoż instytutu odrzucali marksistowską koncepcję interpretacji filozofii. Uwagę czeskich filozofów przykuwała dyskusja, jaka toczyła się na płaszczyźnie filozoficznej rozgrywająca się na łamach czasopism: „Po Prostu” i „Nowa Kultura”, które były w Czechach dostępne. Poglądy niektórych polskich filozofów spotkały się z zainteresowaniem naukowców czeskich⁵². Poza tym w dniach 14–17 kwietnia 1958 roku Instytut Filozofii zorganizował konferencję o charakterze międzynarodowym pn. „Filosofie v dějinach českého národa”. Udział w tej konferencji wziął udział tylko jeden polski filozof – Tadeusz Kroński, który był także pierwszym polskim gościem, który odwiedził Instytut Filozofii. Niestety, tekst Krońskiego nie znalazł się w książce pokonferencyjnej⁵³.

Współpracę z polskimi filozofami nawiązał Josef Zumr, który w 1959 roku przyjechał do Warszawy na miesięczny staż naukowy. Zumr odbył staż w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Miał także okazję spotkać i porozmawiać z wieloma polskimi filozofami: Barbarą Skargą, Juliuszem Domańskim, Andrzejem Walickim, Jerzym Szackim i innymi. Zumr wraz z Ireną Krońską napisał „Słownik filozofów”, w którym znalazło się kilkadziesiąt haseł o czeskich filozofach.

W 1960 roku Czechosłowację odwiedził prezes PAN prof. Tadeusz Kotarbiński na wyraźne zaproszenie prezesa Czechosłowackiej Akademii Nauk. Jednym z celów ówczesnej wizyty było poznanie Jana Patočki, którego Kotarbiński znał z recenzji jego prac oraz artykułów Tadeusza Krońskiego, powołującego się na dorobek czeskiego uczonego⁵⁴. Należy w tym miejscu nadmienić, iż na łamach polskich periodyków ukazało się około 20 artykułów Patočki, które zostały przetłumaczone przez Tadeusza i Irenę Krońskich, Krzysztofa Michalskiego, Juliusza Zychowicza oraz Jana Andrzeja Kłoczowskiego⁵⁵. W języku polskim zostały także wydane niektóre książki czeskiego filozofa: *Eseje heretyckie z filozofii historii, Kim są Czesi?*

Na początku lat 60. XX wieku między Instytutem Filozofii Czechosłowackiej Akademii Nauk a Instytutem Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk udało się

⁵² J. Zumr, *Rozdział z polsko-czeskiej współpracy w filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 2000, nr 29, s. 392.

⁵³ J. Popelová-Otáhalová, K. Kosík (red.), *Filosofie v dějinach českého národa*, Praha 1958.

⁵⁴ J. Zumr, *Jan Patočka a polští filosofové*, [w:] B. Szostek, A. Noras (red.), *Filozofia i czas przeszły. Profesorowi Czesławowi Głombikowi w 70. rocznicę urodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 234.

⁵⁵ Pełny opis tekstów filozofa przetłumaczonych na język polski zawarty jest w: D. Bęben, M. Kornecki, *Polska bibliografia Jana Patočki*, „Czasopismo Filozoficzne” 2010, nr 6, s. 129–134.

w końcu podpisać umowę o współpracy w dziedzinie historii filozofii. Pierwszym dowodem, że współpraca istnieje nie tylko na papierze, było zorganizowanie między 1 a 5 grudnia w 1964 roku konferencji, którego organizatorem był Instytut Filozofii i Socjologii PAN w Warszawie. Do stolicy przyjechała wtedy grupa czeskich historyków filozofów, którzy wzięli udział w międzynarodowej konferencji pn. „Bój o Hegla u Słowian”. Książka pokonferencyjna ukazała się także w Czechosłowacji, w Pradze w 1967 roku w języku niemieckim: *Der Streit um Hegel bei den Slawen*. W publikacji tej znalazły się teksty również polskich uczonych: Marii Janion, Jana Garewicza, Bronisława Baczki, Aleksandra Orłowskiego, Zbigniewa Kuderowicza czy Barbary Skargi. Uczestnicy tej konferencji zastanawiali się nad wpływem filozofii Hegla na myśl filozoficzną narodów słowiańskich. Polscy uczeni mieli także możliwość poznać ideowy profil czeskiego heglizmu w XIX wieku⁵⁶, który przybliżyła czeska filozof dr Irena Michňaková. Natomiast horyzonty polskiego heglizmu przybliżył Czechom prof. Bronisław Baczko. Na konferencji wystąpili również: dr Andrzej Walicki, doc. Karel Michňák, dr Elena Várossová, prof. Maria Janion, dr Josef Zumr, dr Zbigniew Kuderowicz, dr Jan Garewicz, prof. Jerzy Ładyka, prof. Aleksander Orłowski.

Dwa lata później w 1966 roku w Pradze odbyła się kolejna międzynarodowa konferencja poświęcona filozofii Hegla. Na tę konferencję przybyła żona wybitnego polskiego filozofa (Tadeusza Krońskiego) Irena Krońska – także filozofka.

W tym samym czasie Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Karola w Pradze odwiedziło wielu polskich filozofów, do których należy zaliczyć: Jana Legowicza, Zdzisława Kuksiewicza, Władysława Seńkę, Jerzego Korolca, Barbarę Skargę, Jana Garewicza, Henryka Hinza, Andrzeja Walickiego, Bronisława Baczkę, Leszka Kołakowskiego oraz Zofię Włodek. Wszyscy, którzy przyjeżdżali do Pragi na staż naukowy, chcieli koniecznie poznać prof. Jana Patočkę. Czeski filozof nigdy nie rezygnował z takich spotkań. Zawsze chętnie spotykał się z polskimi filozofami. Był bardzo mocno zaangażowany w poznanie fenomenologii w wykonaniu Leszka Kołakowskiego⁵⁷.

Lata 60. XX wieku są także czasem, w którym czescy filozofowie, tacy jak: Ivo Tretera, Josef Zumr oraz Pavel Materna, starali się rozwijać polsko-czeskie relacje filozoficzne. Josef Zumr przetłumaczył na język czeski pracę Krońskiego *Faszyzm i tradycja europejska*.

W latach 70. XX wieku polscy filozofowie specjalizujący się w historii filozofii średniowiecznej pomogli czeskim naukowcom opracować źródłowe materiały średniowiecznych manuskryptów, które znajdowały się w praskich bibliotekach i archiwach. W opracowaniu tych źródeł pomagali: Władysław Seńko, Zdzisław Kukiewicz oraz Jerzy Korolec. W Czechosłowacji w 1975 roku Ivo Tretera przetłumaczył na język czeski pracę Jana Legowicza *Filosofie – bytí, myšlení, jednání*. Ponadto Tretera starał

⁵⁶ J. Zumr, *Hegel a Slované*, „The Bohemian Reformation and Religious Practice” 1965, nr 13, s. 398–402.

⁵⁷ D. Bęben, M. Kornecki, *Polska bibliografia...*, dz. cyt., s. 129–134.

się na łamach polskich periodyków informować o dokonaniach czeskich filozofów⁵⁸. Należy ubolewać, iż nie ukazała się żadna recenzja prac Legowicza przetłumaczona na język czeski.

W 1971 roku Polskę odwiedził Jan Patočka na zaproszenie Ireny Krońskiej i Janiny Kotarbińskiej. Spotkał się na płaszczyźnie nieoficjalnej z małą grupą polskich filozofów. Podczas zebrania Polskiego Towarzystwa Filozoficznego czeski uczyony wygłosił wykład o Husserlu o jego pojęciu kryzysu. Zachowała się także korespondencja Patočki z Krońską, z której dowiadujemy się, iż oboje uczeni utrzymywali nie tylko więź emocjonalną (przyjaźń) ale również naukową. Korespondencja między nimi była prowadzona w języku francuskim. W Archiwum Patočki w Pradze znajduje się ponad sto listów, pochodzących z okresu od lat 30. XX wieku do 1974 roku, w którym Irena Krońska zmarła. Po zapoznaniu się z listami między oboma filozofami okazuje się, że spotkanie filozofów polskich z czesкими na gruncie naukowym wymagało ogromnego przygotowania. Poza tym Krońska, jak i Patočka, postanowili prowadzić korespondencję właśnie w języku francuskim (a nie w języku niemieckim, który oboje doskonale znali), aby mieć większą swobodę formułowania wypowiedzi, ponieważ ich listy były na pewno analizowane przez cenzurę. Ich pierwsze spotkanie prawdopodobnie miało miejsce w roku 1937 lub 1938⁵⁹. Narzeczony Krońskiej przyjaźnił się z czeskim uczonym, którego poznał podczas naukowego pobytu w Pradze, o czym była już mowa we wcześniejszej części tego artykułu. Patočka postanowił przetłumaczyć na język czeski artykuł Krońskiej (jeszcze wtedy Krzezińskiej – narzeczonej Tadeusza Krońskiego), który był poświęcony fenomenologii przekładu literackiego⁶⁰. Wybuch II wojny światowej przerwał ich korespondencję. Korespondencja jest kontynuowana około 1949 roku, gdy Krońscy wracają do Polski. Kontakt listowny mocno ożywia się w 1968 roku, gdy Patočka został zmuszony przez reżim komunistyczny do pójścia na emeryturę. Ich listy poruszają kwestię tragicznego losu, jaki spotkał naród polski i czeski, żywiąc nadzieję, iż obecna sytuacja ulegnie znaczącej poprawie⁶¹.

Zainteresowania polską filozofią na terenie czeskim obudził Czesław Głombik, naukowiec związany z Uniwersytetem Śląskim. Spowodował również, że filozofia czeska zagościła na dobre na łamach polskich periodyków filozoficznych. Głombik nawiązał kontakty z czesкими filozofami związanymi z Uniwersytetem

⁵⁸ J. Zouhar, *O czesko-polskich relacjach filozoficznych* „Studia z Filozofii Polskiej” 2012, nr 5, s. 200.

⁵⁹ W. Starzyński, *Korespondencja Ireny Krońskiej i Jana Patočki jako ważny dokument czesko-polskiego życia filozoficznego*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 2013, vol. 58, s. 360.

⁶⁰ I. Krzezińska, *Poznamky k otazce literárního překlada*, „Česká mysl” 1938, nr 1–2, s. 41–51.

⁶¹ Należy w tym miejscu nadmienić, iż w 2018 roku Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk opublikował przetłumaczoną korespondencję między Ireną Krońską a Janem Patočką – *Korespondencja Jana Patočki z Ireną Krońską i Krzysztofem Michalskim (wraz z listami Tadeusza Krońskiego)*, przeł., W. Starzyński oraz Daniel R. Sobota, wstęp W. Starzyński, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2018.

Palackiego w Ołomuńcu oraz Uniwersytetem Masaryka w Brnie. Spowodował także, iż czescy filozofowie mieli możliwość zapoznania się z bogatym dorobkiem polskich filozofów.

Podsumowanie

Współpraca między czeskiimi a polskimi naukowcami, nie tylko na płaszczyźnie filozoficznej, nie powinna opierać się tylko na poczuciu łączności językowej i kulturowej. Łączność Polski z Czechami ugruntowana została wiele wieków temu. Jednak relacje, jakie występują między tymi narodami, nadal nie są zadowalające. Dowodem tego jest fakt, że do chwili obecnej polski filozof nie może w swoim ojczystym języku zapoznać się z monografią, która przybliżyłaby całe bogactwo myśli filozoficznej naszych południowych sąsiadów. Dostrzegam również i to, że na łamach periodyków naukowych nie pojawiają się prace współczesnych czeskich filozofów. Jeśli już jakieś prace się ukazują, to omawiają lub komentują poglądy Tomaša Masaryka, Jana Patočki lub Jana Amosa Komeńskiego. A przecież w obszarze czeskiej filozofii jest wielu wybitnych filozofów, których dorobek należy poznać. Wielkie zasługi w przybliżaniu czeskiego dorobku filozoficznego ma na pewno prof. Jan Zouhar, na co dzień związany z Uniwersytetem Masaryka w Brnie. Wśród Polaków wielkie zasługi ma w tym zakresie także Czesław Głombik. Miejmy nadzieję, że po stronie czeskiej jak i polskiej znajdą się następcy, którzy będą badać polską i czeską filozofię, tworząc nowe rozdziały w budowaniu relacji między oboma narodami.

Bibliografia

- [bez autora], *Władysław Tatarkiewicz, Historia filozofii, I. Filozofie starověká a středověká, str. 396, II. Filozofie novověká, str. 312. – Lvov, 1931, „Česká mysl” 1931, nr 5.*
- [Ki], *Zpravy, „Česká mysl” 1930, nr 5.*
- Ajdukiewicz K., *Filozofia T. G. Masaryka, „Ruch Słowiański” 1937, nr 9.*
- Bęben D., Kornecki M., *Polska bibliografia Jana Patočki, „Czasopismo Filozoficzne” 2010, nr 6.*
- Bicek F., *Základní rysy polské filozofie novověké, „Česká mysl” 1931, nr 3.*
- Ďurčanský M., *Członkostwo zagraniczne polskich i czeskich uczonych w akademiach narodowych: PAU i ČAVU, „Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności” 2004, nr 6.*
- Ďurčanský M., *Od niezgody do bratniej serdeczności i z powrotem: Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Karola w Pradze a współpraca z nauką polską (1918–1938), „Historia Slavorum Occidentis” 2015, nr 1.*

- Dybiec J., *Związki Akademii Umiejętności w Krakowie z nauką czeską i słowacką w latach 1873–1918*, [w:] I. Stasiewicz-Jasiukowa, J. Janko (red.), *Z dziejów polsko-czeskich i polsko-słowackich kontaktów naukowych*, Wydawnictwo Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN, Warszawa 1990.
- Fischer A., *Wspomnienie*, „Ruch Słowiański” 1937, nr 10.
- Głombik Cz., *Impulsy i zbliżenia. Siedem szkiców z dziejów czesko-polskich kontaktów filozoficznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1996.
- Głombik Cz., *Polski powojenny powrót do Jana Patočki*, „Edukacja Filozoficzna” 2016, numer specjalny.
- Hinc A., *Kontakty między towarzystwami naukowymi na ziemiach polskich pod zaborem – stan i potrzeby badań*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych” 2013, t. LXXII.
- Korespondencja Jana Patočki z Ireną Krońską i Krzysztofem Michalskim (wraz z listami Tadeusza Krońskiego)*, przeł. W. Starzyński oraz Daniel R. Sobota, wstęp W. Starzyński, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2018.
- Kozeński J., *Towarzystwo Polsko-Czechosłowackie w Poznaniu w latach 1923–1939*, „Przegląd Zachodni” 1960, nr 2.
- Kozeński J., *Władysław M. Kozłowski a zbliżenie polsko-czechosłowackie*, [w:] B. Andrzejewski (red.), *Mysł i życie. O humanizmie polskim Władysława M. Kozłowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985.
- Kozłowski W.M., *IV Kongres Filozoficzny Międzynarodowy w Bolonii*, „Kurier Warszawski” 1911, nr 109.
- Kozłowski W.M., *Věda a filozofie*, „Česká mysl” 1931, nr 3.
- Kroński T., *Filozofia i świat naiwny*, „Ateneum. Czasopismo poświęcone sprawom kultury” 1939, nr 1.
- Krzemińska I., *Poznamky k otazce literárního překlada*, „Česká mysl” 1938, nr 1–2.
- Lichočka H., *Akademia Umiejętności (1872–1918) i jej czescy członkowie*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU” 2015, t. XIV.
- Majakowska R., *Poczet członków Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Umiejętności w latach 1872–2000*, Wydawnictwo Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2006.
- Metallmann J., *Elementy příčinného determinismu*, „Ruch filozofický” 1933/1934, nr 10.
- Metallmann J., *Elementy příčinného determinismu*, „Ruch filozofický” 1936/1937, nr 11.
- Metallmann J., *Logika*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1939, nr 1.
- Metallmann J., *O współczesnej filozofii polskiej*, „Epoka” 1932, nr 12.
- Metallmann J., *Poměr Josefa Tvrdeho k polské filosofii*, „Česká mysl” 1937, nr 5.
- Młynarcik P., *Josef Tvrdy a filozofia polska*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2010, t. 5.
- Neuman L., *Filosofické a sociologické dílo W. M. Kozłowského (K jeho 70. narozeninám)*, „Česká mysl” 1929, nr 5; 1930, nr 1; 1930, nr 6.
- Pavlincová H., *Karel Vorovka. Cesta matematika k filosofii*, Wydawnictwo Filosofický ústav AV ČR, Praha 2010.

- Pavlincová H., *Listek do kroniky česko-polských filosofických vztahu*, *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, „*Studia philosophica*” 2001, vol. 50.
- Popelová-Otáhalová J., Kosík K. (red.), *Filosofie v dějinách českého národa*, Praha 1958.
- Rádl E., *K programu VIII. Mezinárodního sjezdu filosofického v Praze*, „*Česká mysl*” 1932, nr 1.
- Ratajski C., *Słowo wstępne wygłoszone w Poznaniu na uroczystości ku czci Prof. Masaryka w dniu 29 września 1937 roku*, „*Ruch Słowiański*” 1937, nr 10.
- Stark S., Strumiłło T., *IV Międzynarodowy Kongres Filozoficzny w Bolonii*, „*Ruch Filozoficzny*” 1911, nr 5.
- Starzyński W., *Korespondencja Ireny Krońskiej i Jana Patočki jako ważny dokument czesko-polskiego życia filozoficznego*, „*Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej*” 2013, vol. 58.
- Straszewski M., *Czwarty Międzynarodowy Kongres Filozofii w Bolonii*, „*Przegląd Powszechny*” 1911, t. 110.
- Szałata K., *Obraz filozofii polskiej na kongresach i zjazdach dwudziestolecia międzywojennego*, „*Rocznik Historii Filozofii Polskiej*” 2009/2010, nr 23.
- Szczeptańska-Dudziak A., *Polsko-czechosłowackie kontakty kulturalne i naukowe 1945–1956*, „*Historia Slavorum Occidentis*” 2015, nr 1.
- Ułaszyn H., *Za Tomaszem Masarykiem*, „*Ruch Słowiański*” 1937, nr 10.
- Vorovka K., *Druhý kongres polskich filosofů*, „*Filosofie*” 1927, nr 2.
- Vorovka K., *Powroty materializmu w filozofii*, [w:] *Księga pamiątkowa Drugiego Zjazdu Filozoficznego*, „*Przegląd Filozoficzny*” 1928, nr 1–2.
- Vorovka K., *Recidivy materializmu ve filozofii*, „*Ruch Filozoficzny*” 1927, nr 2.
- Vorovka K., *Science, philosophie, religion*, „*Ruch Filozoficzny*” 1925, nr 7–8.
- Zouhar J., *O czesko-polskich relacjach filozoficznych*, „*Studia z Filozofii Polskiej*” 2012, nr 5.
- Zumr J., *Hegel a Slované*, „*The Bohemian Reformation and Religious Practice*” 1965, nr 13.
- Zumr J., *Jan Patočka a polští filosofové*, [w:] B. Szostek, A. Noras (red.), *Filozofia i czas przeszły. Profesorowi Czesławowi Głombikowi w 70. rocznicę urodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Zumr J., *Rozdział z polsko-czeskiej współpracy w filozofii*, „*Edukacja Filozoficzna*” 2000, vol. 29.
- Zumr J., *S Janem Patočkou o filosofii a filosofech*, „*Filosofický časopis*” 1967, nr 5.

Polish-Czech philosophical contacts until the 1970s

Abstract: Cooperation between Czech and Polish philosophers began with the emergence of universities in Prague and Krakow. Its intensity increased at the end of the 19th century, when both countries were not yet independent. At that time, research centres in Lviv and Krakow cooperated with Prague. Thanks to the cooperation between Polish and Czech scholars, philosophical achievements could be presented to both nations at conferences, congresses and during meetings of societies promoting Polish and Czech thought.

Keywords: Czech Republic, Poland, Czech-Polish cooperation, philosophy.

About the Author

Sebastian Taboń – PhD in linguistics and pedagogy, employee of the University of Economics and Humanities in Brzeg, teacher of Polish at the Economic School Complex in Opole and the Public Secondary School with Bilingual Branches in Opole. He focuses his research interests on Polish and Czech philosophy of education and Polish-Czech relations in the field of pedagogy and philosophy. He published the following works: *Istota czytania* [*The Essence of Reading*] (2005), *Cywilizacja. Refleksje humanisty* [*Civilization. Humanist Reflections*] (2013); *Edukacja regionalna w szkole średniej* [*Regional education in secondary school*] (2014).

Obszar zainteresowań czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania.

Prezentowane wyniki badań naukowych, głównie z obszaru pedagogiki, ujmowane są w dwa bloki tematyczne rozpraw: filozoficzno-historyczne oraz teoretyczno-empiryczne.

Wersja internetowa, będąca podstawową formą publikacji, dostępna pozostaje na stronie: www.pedagogika.pl

Zespół redakcyjny



WYDAWNICTWO
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ
W ŁÓDZI